Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (**CPEIP**)

ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Marco para la Buena Enseñanza

Aprobado por el Consejo Nacional de Educación CNED en
resolución N°068 de 2021

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas CPEIP
Ministerio de Educación
Alameda 1371, Santiago

Primera Edición: agosto 2021

978-956-292-909-7

Nota
Los Estándares que se presentan en este documento utilizan términos inclusivos para referirse a todas y todos los sujetos que interactúan en los procesos educativos. Solo en los textos introductorios que los acompañan se utilizan términos genéricos para referirse a hombres y mujeres, con el fin de facilitar la comprensión de la lectura.

PRESENTACIÓN

Con mucho orgullo, desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se pone a disposición esta actualización del Marco para la Buena Enseñanza, fruto de un largo, fructífero y participativo trabajo de reflexión y análisis. Este trabajo ha sido elaborado en su mayoría por docentes, y siempre con mucha pasión y compromiso por el desafío de educar y con una valoración y respeto profundo por la profesión docente.

Lograr que los y las estudiantes alcancen aprendizajes de calidad es el principal valor de un sistema educativo y eso es precisamente lo que queremos para nuestro país. Para alcanzar este objetivo, la labor que puedan desempeñar los y las docentes en la sala de clases pasa a ser trascendental.

Desde 2004 -fecha de la elaboración del MBE anterior- hasta este Marco se concretan casi dos décadas de recorrido y aprendizajes sobre las buenas prácticas docentes; aquellas que llevan adelante profesores y profesoras quienes, ejerciendo en diversos contextos y muchas veces bajo condiciones adversas, logran aprendizajes profundos y significativos con sus estudiantes.

Hoy sabemos que aquel o aquella docente que se hace experto/a a partir del ejercicio de su profesión, lo hace debido a la práctica, asociada a la reflexión y el análisis de esta; eso es lo que genera la experticia de enseñar. Sabemos que la atracción de buenos/as candidatos/as a la docencia y la formación inicial que realizan las universidades a través de los distintos programas de pedagogía, son claves para que el país disponga de profesionales preparados/as para el ejercicio de la profesión, pero también sabemos que frente a los grandes desafíos que debe enfrentar la docencia se requieren esfuerzos conjuntos. Es por esta razón que se presentan nuevos referentes articulados para guiar la formación y el desarrollo profesional docente, donde este nuevo Marco es parte de ello.

Este trabajo de actualización del Marco para la Buena Enseñanza parte de la premisa de que los y las docentes aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión de su propia práctica. Y es desde ahí que este trabajo de muchos y muchas pretende apoyar y acompañar a las y los profesores de Chile en su aprendizaje profesional y labor pedagógica.

Mejorar el cómo se enseña, y hacerlo en función de cómo los y las estudiantes aprenden, es el gran desafío. Para ello, este instrumento pone a disposición un cúmulo de conocimientos, experiencia nacional e internacional acumulada para que, a partir de su reflexión, individual y colectiva, profesores y profesoras logren verse representados en aquellas buenas prácticas ya incorporadas y desafiados por aquellas que no reconocen en su ejercicio.

Esta versión del nuevo Marco para la Buena Enseñanza busca guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, porque consideramos que enseñar es más que nada un ejercicio permanente de aprender, y porque creemos que solo podemos hacer frente a las demandas y requerimientos que la sociedad del conocimiento le imprime a la docencia actual, convirtiéndonos en aprendices de por vida. Esto significa estar en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los y las estudiantes.

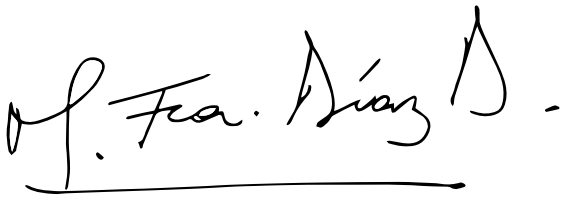
En el nuevo y complejo contexto en que nos encontramos producto de la pandemia mundial, las y los profesores en Chile han demostrado una enorme capacidad y disposición para aprender. Se han visto obligados a reorientar sus prácticas e innovar, adentrándose en el abismante mundo de la tecnología. Aprovechemos el escenario actual para ampliar la visión respecto de la manera de cómo se enseña y cómo se aprende en el siglo XXI. Es urgente que continuemos enfrentando esta crisis con decisión durante los próximos años, para que esta no afecte el desarrollo y oportunidades de las generaciones actuales. Es el momento de realizar mejoras, "hacer las cosas distinto" y desplegar nuestra capacidad de innovar, priorizar y crear y así enfrentar este escenario de cambio y en esta tarea este instrumento puede ser de gran ayuda.

Quisiera también extender la invitación a todas y todos los directores, directivos y líderes intermedios. Sabemos que todo/a líder educativo juega un rol relevante en materia de apoyo docente y mejora de la enseñanza. Aseguremos los espacios que requieren las y los profesores para aprender y desarrollarse, generemos diálogos profesionales y promovamos el trabajo colaborativo enfocado a cuestionar la práctica en función de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Debemos reconocer ahora más que nunca que el aprendizaje y desarrollo profesional continuo nos abre como país un espacio vital para el crecimiento y preparación de nuestros/as docentes y estamos seguros de que, en esta tarea, este nuevo Marco para la Buena Enseñanza será un aliado, que contribuirá a mejorar la enseñanza que reciben los niños, niñas, jóvenes y adultos en nuestro país.

A su vez, cabe destacar que esta actualización del Marco para la Buena Enseñanza, enmarcada en la elaboración de una política de estándares para la profesión docente, tuvo como propósito central aportar a la eficiencia y coherencia del sistema, para lo cual se hizo un esfuerzo de articulación y concordancia con el resto de la política e institucionalidad educativa.

Como Ministerio de Educación y CPEIP, agradecer a todos y todas quienes fueron parte de este gran proyecto, quienes desde el compromiso supieron dimensionar el valor y alcance de una política pública de este tipo y quienes generosamente aportaron desde distintos espacios a la concreción de este instrumento, buscando que sea de utilidad en la transformación de la educación y con ello en la calidad de vida de nuestros/as estudiantes.

Un saludo afectuoso,



Francisca Díaz Domínguez,

Directora del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

TABLA DE CONTENIDO

I. Introducción 8
II. Antecedentes 9
Estándares de la Profesión Docente: una oportunidad de fortalecer la trayectoria docente 9
Sentido y propósitos del Marco para la Buena Enseñanza 2021 9
Referentes del nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021 10
Desafíos de la profesión docente 11
La docencia: una tarea transformadora que se aprende 12
Aportes del Marco para la Buena Enseñanza 2021 13
III. Estructura del MBE 15
Nuevo uso del verbo comprender 16
Visión Sinóptica MBE 2021 17
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje 18
Descripción 19
Fundamentos 20
Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes 24
Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar 26
Estándar 3: Planificación de la enseñanza 28
Estándar 4: Planificación de la evaluación 30
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje 32
Descripción 33
Fundamentos 34
Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado 37
Estándar 6: Desarrollo personal y social 40
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes 42
Descripción 43
Fundamentos 44

Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos 47

Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento..... 50

Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje 52

Dominio D: Responsabilidades Profesionales 54

Descripción 55

Fundamentos 56

Estándar 10: Ética profesional..... 59

Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo 61

Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar 63

IV. Glosario..... 65

V. Referencias bibliográficas 73

VI. Equipos Elaboradores..... 85

I. INTRODUCCIÓN

La actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), elaborado en 2004, busca responder a los nuevos desafíos que la sociedad actual, a nivel general, y los/as estudiantes, en particular, le plantean a la docencia. Para esto, el MBE adhiere a una pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI y que promueve un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital.

Los numerosos cambios en el marco regulatorio refuerzan la necesidad de esta actualización que incorpora nuevos desafíos al desempeño docente, de acuerdo con los cambios en las Bases Curriculares vigentes y otros documentos complementarios. Estos cambios se vinculan con el compromiso nacional de ofrecer a cada estudiante acceso a una educación de calidad e inclusiva, y de dar una respuesta positiva a la diversidad, a la interculturalidad, al enfoque de género, a la formación ciudadana y al desarrollo sostenible, entre otras expectativas expresadas en las políticas educativas de los últimos 10 años (Ministerio de Educación, 2018).

Adicionalmente, con la entrada en vigor de la Ley N°20.903, aprobada en el año 2016, que estableció un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se contempla la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para las Carreras de Pedagogía y estándares de desempeño profesional que se desprendan de los Dominios del MBE, para orientar, evaluar y fortalecer la profesión.

El CPEIP, en colaboración con docentes, expertos e instituciones afines, presenta esta versión actualizada del MBE 2021, que fue sometida a procesos de consulta y validación, a través de distintas modalidades, para recibir las opiniones y sugerencias de docentes, directivos, académicos, líderes de opinión e instituciones vinculadas a la educación. Esta versión fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNED) en marzo de 2021.

Este nuevo MBE 2021 se organiza en cuatro secciones. Primero, se señalan los antecedentes de esta propuesta. En segundo lugar, se presenta la estructura del MBE 2021 y una visión sinóptica de los estándares. En la tercera parte, se presenta cada dominio del MBE, se ofrece una breve fundamentación de los saberes profesionales actuales para cada uno y se presentan los estándares de desempeño profesional, con sus focos y descriptores. Para finalizar, se presenta un glosario y luego se indican las fuentes bibliográficas consultadas.

II. ANTECEDENTES

Estándares de la Profesión Docente: una oportunidad de fortalecer la trayectoria docente

En esta nueva versión de MBE se transita desde "criterios" que estructuran al MBE de 2004, a "estándares". Esto permite incorporar descripciones más específicas de qué se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad y también se alinea con la Ley N°20.903, que establece la necesidad de elaborar estándares de desempeño profesional. De esta manera, el MBE 2021 está estructurado en 12 estándares de desempeño, que están enmarcados en los mismos cuatro dominios que el Marco anterior.

A partir de este cambio, el Marco para la Buena Enseñanza 2021 pasa a formar parte de una arquitectura global que se ha querido otorgar a la profesión docente. En ella, a partir de una mirada de trayectoria, se conecta de manera intencionada este Marco para la Buena Enseñanza (MBE), estructurado en estándares de desempeño, con los Estándares para Carreras de Pedagogía, conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Ambos instrumentos, entonces, forman parte de los "Estándares de la Profesión Docente" y conforman esta nueva política que le brinda a la profesión una perspectiva de desarrollo docente que integra la formación con el ejercicio de la profesión, vinculándolos como un proceso continuo —una trayectoria profesional— que fortalece la relación entre la formación y la práctica. Para ello, ambos instrumentos, Estándares para Carreras de Pedagogía 2021 y MBE 2021, se trabajaron de manera conjunta y articulada.

En términos concretos, esta articulación se traduce en que los estándares de desempeño profesional del MBE, que buscan orientar el desempeño de todo docente, independientemente del nivel o asignatura que enseña, equivalen a los Estándares Pedagógicos que debe lograr todo futuro docente al egreso de su carrera, aunque con algunas variaciones en sus descriptores. Por su parte, los Estándares Disciplinarios, que especifican los saberes y habilidades profesionales para abordar las particularidades de cada una de las asignaturas del currículum nacional y se constituyen en referentes mínimos de los conocimientos disciplinarios y didácticos que un profesional docente debe alcanzar en nuestro país, en esta mirada integradora abren una oportunidad para su uso formativo por parte de los docentes en servicio.

Sentido y propósitos del Marco para la Buena Enseñanza 2021

La elaboración de esta nueva versión del Marco para la Buena Enseñanza, así como de todos los "Estándares de la Profesión Docente", tiene como propósito general apoyar la docencia a través de una visión y un lenguaje compartido acerca de los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes. En específico, los estándares de desempeño profesional del MBE 2021 fueron generados a partir de los siguientes principios que buscan el fortalecimiento de la profesión docente:

- Visibilizan y priorizan como foco de la profesión docente la generación de oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de todos/as y cada uno/a de sus estudiantes. Los/as docentes influyen de manera significativa en la vida de sus estudiantes, inspirando y orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades. El compromiso ético de la profesión es la base para las relaciones profesionales que cada docente establece con sus estudiantes, sus padres, apoderados y familias, y la comunidad escolar a la que pertenece.

- Comprenden la enseñanza como una actividad altamente compleja, sistemática y metódica definida por procesos de interacción entre todos los que participan en ella y por capacidades docentes sustentadas en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones (Carr, 2009). Los estándares no prescriben la acción docente, más bien aportan criterios para un ejercicio profesional contextualizado, que responde con autonomía y flexibilidad a los requerimientos de sus estudiantes y del centro escolar.

- Son elaborados como valor profesional, esto es que declaran qué es valorado en la profesión, qué es aprendizaje de calidad y, consecuentemente, qué es una enseñanza de calidad (Ingvarson & Kleinhenz, 2007). Los estándares en sí mismos formulan los valores que permean los conocimientos, prácticas y disposiciones de un profesional de la educación, enunciando los contenidos esenciales que constituyen una educación de calidad.

- El principal propósito de estos estándares es formativo, en el sentido de que busca ser un referente que sirva para potenciar y orientar la mejora de la práctica docente. Sin embargo, también aportan una dimensión evaluativa que sustenta la elaboración de los instrumentos para la evaluación nacional docente y pueden servir de referencia para evaluaciones en contexto y para la autoevaluación. Al respecto, cabe señalar que si bien todos los estándares presentan aspectos que pueden ser observados, también incluyen otros que, por su foco en disposiciones y actitudes, no necesariamente son medibles (ej. valora la diversidad).

- Se conciben como un marco amplio para apoyar a los/as líderes educativos en el desarrollo de competencias docentes y a las instituciones formadoras que, con autonomía institucional, considerarán la manera más adecuada de incorporar estas definiciones en sus programas de Formación Inicial y Continua.

Referentes del nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021

El MBE 2021 está basado en el Marco de la Buena Enseñanza anterior, elaborado en 2004, y reconoce su valor en cuanto al conocimiento que recopila, su construcción, su historia, lógica y permanencia en el sistema escolar. De esta manera, a partir del camino recorrido se avanza en la misma dirección iniciada por ese instrumento.

Como primer referente en esta actualización se consideró el desempeño de docentes destacados en Chile, que ejercen en la diversidad de contextos propia en la educación pública (Sun et al., 2011; Preiss et al., 2014; Agencia de la Calidad, 2018). Entre estos desempeños destacan:

- interacciones pedagógicas que involucran a sus estudiantes en tareas cognitivamente desafiantes, enfatizando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y de las habilidades comunicativas;
- prácticas de evaluación con propósitos formativos y sumativos que permiten ajustar la enseñanza y retroalimentar a los/as estudiantes;
- promoción del bienestar subjetivo de los integrantes de la comunidad educativa y de la formación ciudadana, a través de relaciones afectivas que propician un clima escolar positivo.

Asimismo, se realizaron análisis de diversos estudios sobre cómo enseñan los docentes en Chile, a partir de los cuales se evidenció la necesidad de apoyar la transición desde una enseñanza centrada en la figura del docente y en el contenido, hacia una centrada en el estudiante y su aprendizaje (Meckes et al., 2018; Agencia de la Calidad, 2018a y 2018b; Concha et al., 2013; Claro et al., 2018; Varas et al., 2018; Manzi et al., 2011; OECD, 2019d; Montecinos et al., 2020).

La actualización del MBE se nutre también de una revisión de estándares para la profesión docente utilizados en otros países, entre ellos: los estándares de Australia, Escocia, y en los Estados Unidos, los estándares elaborados en el año 2013 por el Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) y las actualizaciones desarrolladas por Danielson (The Danielson Group, 2013; 2019). Además, se revisaron otros en temáticas más específicas como los Estándares de Competencia en TIC para Docentes (UNESCO, 2019), el marco para evaluar el bienestar socioemocional definido para TALIS 2018 (OECD, 2019) y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Ministerio de Educación, 2020).

Adicionalmente, se revisó literatura sobre avances en las ciencias del aprendizaje y el tipo de pedagogía que promueve en los estudiantes el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI (Fullan & Langworthy, 2014; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; OECD, 2019; OECD, 2020). Un referente importante de esta propuesta son los aportes de investigadores de la Universidad de Michigan a la identificación de prácticas docentes que tienen alto impacto en promover un aprendizaje más profundo (University of Michigan, s. f.; McLeskey & Browell, 2015). Estas prácticas fomentan el compromiso de los estudiantes y son ampliamente aplicables en cualquier área disciplinar o enfoque de enseñanza. Estas prácticas se recogen en los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, en la evaluación docente y en la evaluación TALIS (2018).

Desafíos de la profesión docente

Las demandas de la sociedad actual frente a la educación han implicado importantes transformaciones que se traducen en dos grandes necesidades para los sistemas educativos: (a) disponer de definiciones curriculares que posibiliten a los/as estudiantes desarrollar las habilidades del Siglo XXI; y (b) contar con docentes que promueven el desarrollo de dichas habilidades a través de una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos (Reimers & Chung, 2016). La actualización del MBE aborda directamente la segunda necesidad, entregando una herramienta que identifica los saberes y desempeños profesionales necesarios para enseñar los objetivos disciplinares y transversales señalados en las Bases Curriculares y otros documentos complementarios, tales como el plan de formación ciudadana, los indicadores de calidad que mide la Agencia de la Calidad y el Decreto 67, entre otros.

Las nuevas demandas al desempeño docente, que desafían a la profesión, se expresan en diversos ámbitos:

- La actualización de las Bases Curriculares aumenta los requerimientos en el manejo del conocimiento disciplinar y didáctico que necesita un/a docente (por ejemplo, los nuevos electivos para Educación Media) y pone énfasis en el desarrollo de habilidades propias de la disciplina en los/las estudiantes. Un desafío fundamental refiere a la necesidad de situar a los/as estudiantes como participantes activos de los procesos de aprendizaje, apoyados por docentes comprometidos con desarrollar los potenciales de cada uno de sus estudiantes (Fullan & Langworthy, 2014; Ministerio de Educación, 2012; 2018; 2019).

- La ampliación de los objetivos de aprendizaje disciplinares y transversales, que incluyen: desarrollo de las competencias del siglo XXI (ej. pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, aprender a aprender, entre otros); desarrollo personal y social (ej. autoestima académica y motivación escolar, relaciones sociales y convivencia, entre otros); promoción de la equidad de género, y hábitos y actitudes para el desarrollo sostenible, entre otros (Agencia de la Calidad, 2017; Red Global de Aprendizajes, 2019; Ministerio de Educación, 2018; Ley N°20.536 Sobre Violencia Escolar).

- El énfasis en la formación ciudadana, con la expectativa de que los/as estudiantes tengan una mayor participación en procesos que contribuyen al desarrollo de una sociedad democrática sustentada en valores como el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

- La diversidad de estudiantes y la expectativa de enseñar bajo el principio de inclusión, aspecto que demanda de los/as docentes una planificación de apoyos diferenciados según las necesidades educativas de sus estudiantes y según criterios de pertinencia cultural (ej., Decreto N° 170 del año 2009 y Decreto N°83 del año 2017; Ley de Inclusión N°20.845; Primer Plan Nacional de Derechos Humanos, 2018-2021).

- La expansión de los procesos de Aseguramiento de la Calidad (Ley N°20.529), que utiliza la evaluación permanente de los principales actores del sistema educativo como herramienta de mejora escolar (ej. la publicación de los informes de las visitas de orientación y evaluación de la Agencia de la Calidad, la categoría de desempeño de los establecimientos educacionales, las evaluaciones internacionales como TALIS y PISA, entre otros dispositivos de evaluación).

- El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903) que plantea nuevas formas de entender el desarrollo profesional y propone nuevos indicadores para la progresión en la Carrera Docente. El desarrollo profesional docente se propone como una actividad situada en el centro educativo, con énfasis en la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica una disposición y habilidades para el trabajo colaborativo. Diversos estudios nacionales señalan la necesidad de avanzar hacia formas más complejas de trabajo colaborativo entre docentes con un propósito claro que se traduzca en mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Ávalos & Bascopé, 2017).

La docencia: una tarea transformadora que se aprende

La definición que elabora Dweck (2006) a partir de sus investigaciones sobre lo que hace un buen profesor da luces para impulsar el aprendizaje profesional y convocar a los/las docentes a concebirse como

aprendices de por vida. Define que lo que tienen en común estos docentes es que "les encanta aprender y la enseñanza es una maravillosa forma de aprender. Aprender sobre la gente y lo que motiva a la gente; aprender sobre lo que enseñas, sobre ti mismo. Y sobre la vida" (p. 244). Sobre la enseñanza agrega que se relaciona "con observar a alguien crecer ante tu vista. Y el reto es averiguar cómo hacerlo posible" (p. 237). Finalmente, se hace la pregunta fundamental "los grandes profesores ¿nacen o se hacen?" (p.244) y la respuesta es que se aprende "no con palabras bonitas sobre la idea de que todos los niños pueden aprender sino con el profundo deseo de conectar con la mente de cada niño e iluminarla". (p. 244)

A lo largo de su trayectoria los/as docentes desarrollan un repertorio de estrategias, técnicas y capacidades que deben comprenderse como desempeños prácticos y no meras habilidades instrumentales, puesto que consideran procesos cognitivos, reflexivos y valorativos implicados en las prácticas docentes (Davini, 2015). Estas capacidades y saberes prácticos se construyen y legitiman en una situación concreta y sirven para afrontar problemas cotidianos del ejercicio docente (Guevara, 2018; Vezub, 2016) constituyéndose en aprendizaje profesional, en la medida que involucre la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza, el apoyo entre pares y la retroalimentación (Galaz et al., 1999) y que desemboque en un cambio de desempeño en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio. El aprendizaje de la docencia se desarrolla a través de: (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales.

La centralidad del aprendizaje profesional continuo, base de la dimensión formativa del nuevo MBE, reconoce que en Chile, así como en otras partes del mundo, se observa un aumento de la complejidad del trabajo docente (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2020). En consecuencia, los estándares del MBE amplían el repertorio de estrategias, técnicas, recursos didácticos, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que permiten al docente, a través de un trabajo individual y colectivo, crear oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes y para promover su participación en la comunidad escolar y la sociedad.

Aportes del Marco para la Buena Enseñanza 2021

Dado el reconocimiento de esta complejidad del trabajo docente y el interés del sistema educativo por abordar los nuevos desafíos, es necesario dejar atrás perspectivas tradicionales de la enseñanza e integrar nuevas formas de enseñar. En este sentido, este nuevo Marco pretende ser un aporte para todo el cuerpo docente del país, como un conjunto de buenas prácticas que pueden orientar el aprendizaje profesional que cada docente, desde su contexto y su saber, deba impulsar.

Este nuevo Marco, entonces, no busca sumar más tareas al quehacer docente, sino que es una invitación a revisar y analizar, individual y colectivamente, el quehacer pedagógico, a la luz de estos referentes, para así integrar prácticas acordes a los nuevos desafíos de la docencia que fortalezcan los aprendizajes de

los/as estudiantes, y a dejar de hacer o a modificar aquellas prácticas que no van en esa línea. Es desde este espíritu, y desde el convencimiento de que el país requiere nuevas formas de enseñar, que se elaboró y se pone este instrumento a disposición de todos/as los/as docentes. En este desafío se entienden como soporte y movilizadores para instalar las nuevas comprensiones, los procesos de aprendizaje profesional anclados en la reflexión individual y colaborativa, el uso crítico de la tecnología, el apoyo de líderes educativos y equipos técnicos, y la participación de las familias.

Con este fin, el nuevo MBE amplía el repertorio de estrategias, técnicas, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que se pueden visibilizar en seis énfasis:

1. Ambiente de aula basado en relaciones sólidas que fomentan las conexiones emocionales, la seguridad emocional y física, y el sentido de identidad, pertenencia y propósito de todos/as los/as estudiantes como corresponsables en la construcción de una comunidad educativa basada en el buen trato (Dominio B del MBE 2021).

2. Estrategias de enseñanza bien organizadas y productivas, ancladas en la evaluación formativa, que apoyan la motivación, la competencia y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Estas estrategias otorgan apoyos específicos en función de las necesidades de los/as estudiantes, con el propósito de involucrarlos/as en tareas de aprendizaje desafiantes y atractivas que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y metacognitivas (Dominios A y C del MBE 2021).

3. Aprendizaje social y emocional que fomenta habilidades y hábitos que permiten el progreso académico y el compromiso con el aprendizaje. Se enfatiza la promoción de habilidades intrapersonales como la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) y el sentido de agencia que apoya la resiliencia y la acción productiva, y de habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo, la vida en democracia y la buena convivencia (Dominios B y C del MBE 2021).

4. Desarrollo de prácticas y disposiciones docentes que ofrezcan oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles a la creciente diversidad del estudiantado, con énfasis en la valoración de la propia cultura y la cultura de otros, en el desarrollo de un sentido de co-responsabilidad para erradicar prejuicios y conductas discriminatorias en el centro educativo, y en la participación ciudadana en una sociedad democrática (Dominios A, B, C, y D del MBE 2021).

5. Colaboración entre distintos actores y redes de apoyo, internos y externos del centro educativo, que permitan responder a las necesidades de los/as estudiantes y abordar tempranamente, en conexión cercana con las familias y organizaciones en el entorno, factores de riesgo que llevan a la exclusión educativa y a problemas de salud, bienestar físico y emocional (Dominio D del MBE 2021).

6. Aprendizaje profesional continuo basado en la reflexión y experimentación, con foco en la mejora de los procesos de enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. Considerando la dimensión ética que subyace a las interacciones y decisiones profesionales, los/as docentes colaboran con sus pares para abordar de manera colectiva problemas específicos de la práctica y generar oportunidades para contribuir a la mejora continua del centro educativo (Dominio D del MBE 2021).

III. ESTRUCTURA DEL MBE

El MBE 2021 mantiene su estructura en cuatro dominios, tal como lo define la Ley N°20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto (Korthagen, 2014).

Estos dominios se ponen en juego de manera integrada para constituirse en un referente para la enseñanza de calidad. Es así como se concibe un ciclo virtuoso entre la planificación de las actividades de enseñanza y evaluación (Dominio A), la implementación flexible de esta planificación, a través de las interacciones sociales y las interacciones pedagógicas que posibiliten el logro de objetivos de aprendizaje desafiantes (Dominios B y C) y que están insertos en un marco institucional (Dominio D). Así también, las actividades de evaluación que se diseñan en el momento de la preparación de la enseñanza y el análisis de sus resultados para orientar dicha planificación (Dominio A), se complementan con la evaluación formativa durante las interacciones pedagógicas que se describen en el Dominio C, centrado en la retroalimentación oportuna y el ajuste de la enseñanza. Adicionalmente, la planificación de la evaluación también genera posibilidades de involucrar a la familia en el proceso formativo (Dominio D). De esta manera, los desempeños de los estándares asociados a los Dominios A, B y C y su impacto en los logros, actitudes y conductas de los/as estudiantes, son complementados por el trabajo colaborativo con otros actores y son objeto de la reflexión pedagógica, aspectos que se recogen en el Dominio D.

El nuevo MBE se organiza en los siguientes niveles, que van desde lo más general a lo más específico:

- Dominios: corresponden a categorías de aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje que contiene el MBE, su descripción y fundamentación.
- Títulos: Presentan el contenido pedagógico al que hace referencia cada estándar.
- Estándares: representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio. Explicitan lo que deber saber y saber hacer un/a docente en el ejercicio de su rol.
- Descripción: profundiza y entrega una breve explicación sobre el contenido planteado en cada estándar.
- Foco: precisa los contenidos técnicos de cada estándar.
- Descriptores: especifican de qué modo se manifiestan los conocimientos, actitudes y los desempeños de un docente que logra el estándar.

Nuevo uso del verbo comprender

En este nuevo MBE, tanto en los estándares como en los descriptores, se introduce un cambio respecto al uso y entendimiento del verbo comprender, asumiendo la concepción de David Perkins (1986, 1999, 2014). Esta comprensión profunda es entendida como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, para pensar y actuar en distintas situaciones y contextos que demandan procesos cognitivos de alto nivel, tales como analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, generalizar y predecir.

VISIÓN SINÓPTICA DEL MBE 2021

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes

Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar

Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.

Estándar 3: Planificación de la enseñanza

Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.

Estándar 4: Planificación de la evaluación

Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado

Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.

Estándar 6: Desarrollo personal y social

Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos

Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.

Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.

Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje

Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Estándar 10: Ética profesional

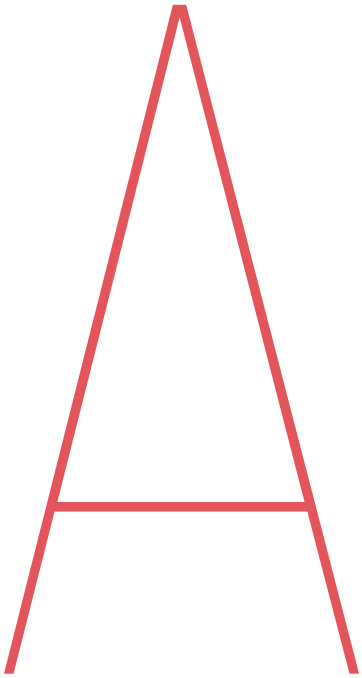
Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.

Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo

Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

Demuestra compromiso con la comunidad escolar, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y mejoramiento continuo del centro educativo, asumiendo una responsabilidad compartida con estudiantes, docentes, directivos, familias y apoderados por el logro de las metas institucionales.



DOMINIO A

Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Descripción

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza que realiza el/la docente, para ofrecer a cada uno/a de sus estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes que les permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y desarrollar sus capacidades de forma integral. Para ello, el/la docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la disciplina, el cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes, y sus características, intereses y contextos particulares. Al mismo tiempo planifica actividades evaluativas que entreguen evidencias de los avances en los aprendizajes, y usa dicha información para retroalimentar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y mejorar sus propias planificaciones.

En definitiva, la preparación de la enseñanza es un proceso desafiante cognitivamente ya que implica analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, y generalizar, con el propósito de anticipar y formular hipótesis respecto de cómo se despliega un conocimiento disciplinar o transversal para hacerlo accesible a todos/as los/as estudiantes.

Fundamentos

Teorías del aprendizaje y del desarrollo

Diseñar experiencias de aprendizaje que comprometan a los/as estudiantes e interpretar lo que dicen y hacen en respuesta a esas actividades, requiere comprender cómo aprenden y se desarrollan. Una enseñanza que involucra a cada estudiante como protagonista del proceso de aprender requiere que los/as docentes comprendan las diferencias individuales y culturales que influyen en cómo cada uno enfoca su participación en las aulas escolares.

Las actuales concepciones de aprendizaje, tales como la perspectiva constructivista y las nuevas comprensiones respecto del carácter situado del conocimiento, tienen importantes implicaciones para la preparación de la enseñanza, tanto en su dimensión cognitiva como no cognitiva (Brown, Collins y Duguid, 1989). Comprender el carácter situado del conocimiento supone comprender que lo que se aprende está íntimamente ligado a cómo se aprende (Brown et al., 1989). Así, desde la perspectiva constructivista, que está presente en el currículum vigente, se esperaría, por ejemplo, que el/la docente diseñe actividades para que sus estudiantes aprendan de manera activa, regulen su propio aprendizaje, construyan sentido, y aprendan con y de sus pares (Bigg, 2005; Loughran, 2013).

Siguiendo lo propuesto en las Bases Curriculares, aprender implica que el/la estudiante pueda elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje y que pueda usar el conocimiento para resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos. El carácter acumulativo del aprendizaje influye en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la capacidad para abordar problemas de manera creativa y desde una perspectiva interdisciplinaria, y el proceso gradual de creciente autonomía del/la estudiante en su proceso de aprendizaje. Por su parte, esta autonomía requiere que los/as estudiantes establezcan relaciones con pares, docentes y familias, que les permitan lograr las metas de aprendizaje definidas en el currículum (MINEDUC, 2012, 2013, 2019; OECD, 2019b).

De acuerdo con la Ley General de Educación, el/la docente debe promover la formación integral de sus estudiantes, lo que implica comprender el desarrollo humano en todas sus dimensiones (social, cultural y del aula), y cómo estas interactúan dinámicamente para promoverlo o retrasarlo. Además, implica comprender que las distintas áreas del desarrollo (físico, cognitivo, emocional y social) interactúan entre sí, y reconocer esta interacción en las formas de participación que los/as estudiantes despliegan en el aula. Por ejemplo, un estudiante con alto nivel de estrés tendrá mayores dificultades para concentrarse en sus tareas académicas, y para dar una respuesta integral a la dimensión del desarrollo emocional de este estudiante el/la docente requiere la colaboración de otros profesionales del centro educativo y la familia.

Si bien el conocimiento teórico fundamenta ciertas decisiones, es el conocimiento acerca de sus estudiantes particulares lo que posibilita al/la docente a comprender las diferencias individuales, sociales y culturales que requieren atención en aras de promover aprendizajes significativos. Esta diversidad representa una fortaleza de la comunidad escolar, pues permite enriquecer la enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. Conocer a sus estudiantes y el contexto en que crecen y se desarrollan, permitirá al docente diseñar experiencias de aprendizaje ajustadas, pertinentes y desafiantes, que promuevan el avance progresivo en función del potencial de cada uno/a y de sus conocimientos previos (AITSL, 2015; Danielson, 2013; Muñiz, 2020; The Teaching Council, 2017).

La motivación se basa en la capacidad humana de influir en el desarrollo de los eventos a través de las propias acciones. Esta conceptualización pone al centro la agencia del estudiante, definida como las creencias, la voluntad y la capacidad que tienen los/as estudiantes de influir positivamente en sus propias vidas y en su entorno (OECD, 2019b). Esta agencia se ejerce a través de la acción intencionada, la anticipación de los resultados y la autorregulación y reflexión para ajustar las metas y acciones (Bandura, 2000).

Comprender los principios de la motivación por el aprendizaje posibilita diseñar actividades que movilicen los factores necesarios para que los/as estudiantes decidan invertir el esfuerzo que conlleva abordar tareas cognitivamente desafiantes (Agencia de la Calidad, 2017). Por ejemplo, los/as estudiantes tienen más probabilidades de involucrarse en experiencias de aprendizaje que: les reporten beneficios intrínsecos; sean relevantes a sus intereses y experiencias de vida; ofrezcan variedad y novedad; expliciten por qué la tarea es significativa, y construyan un sentido del "para qué" hacer el esfuerzo necesario para enfrentar desafíos cognitivos (Hulleman et al., 2016). Para promover la agencia de cada estudiante en su aprendizaje se requiere ofrecer múltiples oportunidades para participar en las decisiones respecto a cómo y qué aprender, así como respecto a las tareas evaluativas. Participar en estas decisiones desarrolla la motivación y el compromiso académico, y promueve el desarrollo de las habilidades metacognitivas (Bigg, 2005; Darling-Hammond et al., 2020; OECD, 2019).

Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar

El/la docente es referente y un mediador para el logro de aprendizajes de sus estudiantes, por tanto, su enseñanza debe ser rigurosa, sin errores conceptuales, y realizada en atención a las particularidades de la disciplina y a las características de sus estudiantes (AITSL, 2015; Danielson, 2013; The Teaching Council, 2017). Al respecto, la calidad de la enseñanza descansa en "la profundidad, calidad y flexibilidad del conocimiento del contenido y en la capacidad de generar poderosas representaciones y reflexiones sobre tal conocimiento" (Shulman, 1999, p.xi).

El concepto de conocimiento pedagógico del contenido (CPC), propuesto por Shulman (1999) integra cuatro componentes: a) conocimiento de la comprensión de los/as estudiantes sobre un tópico disciplinar, sus posibles interpretaciones y grado de dificultad; b) conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y estudiantes; c) conocimiento de las estrategias didácticas y los procesos instructivos, de las representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y de posibles actividades; y d) conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la disciplina, y de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos y justificación).

En relación con el primer componente –conocimiento de la comprensión de los/as estudiantes sobre un tópico disciplinar, sus posibles interpretaciones y grado de dificultad–, el/la docente debe considerar los conocimientos previos de los/as estudiantes. Estos consisten en un conjunto de hechos, conceptos, modelos, percepciones, creencias, valores y actitudes que los/as estudiantes poseen sobre determinado tema, algunos de los cuales son precisos, completos y apropiados para el contexto, mientras que otros son inexactos, insuficientes o irrelevantes para los requisitos de aprendizaje. Cómo los/as estudiantes usan (o activan) este conocimiento influye en cómo filtran e interpretan la información entrante (National Research Council, 2000), y de ahí surge la necesidad de ayudarlos a reconocer y cuestionar sus ideas previas.

En cuanto al segundo componente del CPC, las Bases Curriculares constituyen el documento principal del currículum nacional. Ellas establecen los objetivos de aprendizaje para cada nivel escolar, los que integran las habilidades, actitudes y conocimientos que se espera los/as estudiantes logren cada año. Para planificar la enseñanza, el/la docente necesita comprender la progresión de los aprendizajes, identificando oportunidades para profundizarlos y ampliarlos sobre la base de los intereses, conocimientos previos, características y necesidades de sus estudiantes y el contexto educativo.

Cabe señalar que los Estándares Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía definen qué debe saber y poder hacer un/a profesor/a respecto de una o más áreas del conocimiento organizado en el currículum nacional. Estos estándares representan los conocimientos disciplinarios y didácticos que deben demostrar los egresados de las carreras de pedagogía y, como tales, pueden también constituirse en un referente para los/as docentes en servicio. Además, estos aportan en los desafíos del tercer y cuarto componente del CPC.

Planificación de la enseñanza y la evaluación

La planificación de la enseñanza consiste en el diseño de experiencias de aprendizajes significativas (Fullan y Langworthy, 2014). Siguiendo a estos autores, las tareas de aprendizaje deben:

1. Estar guiadas por objetivos de aprendizaje claros y adecuadamente desafiantes, objetivos que, idealmente, incorporan tanto los contenidos curriculares como los intereses o aspiraciones de los/as estudiantes.
2. Incluir criterios de éxito específicos y precisos del buen desempeño, lo que ayuda a docentes y estudiantes a determinar en qué medida se están logrando los objetivos.
3. Incorporar ciclos de retroalimentación y evaluación formativa en los procesos de aprendizaje, para desarrollar autoconfianza y disposiciones proactivas en los/as estudiantes.

Para abordar los objetivos disciplinares y transversales propuestos por las Bases Curriculares, se requiere organizar los diversos componentes pedagógicos considerando las características, necesidades y diversidad del estudiantado y sus contextos socioeducativos (Council of Chief State School Officers, 2013; Danielson, 2019). Una planificación adecuada requiere del diseño de experiencias de aprendizaje coherentes, progresivas en complejidad, flexibles, cognitivamente desafiantes y diversificadas, de modo de remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los/as estudiantes que requieren de apoyos específicos y asegurar la participación de todos en actividades de aprendizaje pertinentes y de calidad. Atendiendo los principios de la enseñanza inclusiva, es necesario seleccionar y evaluar recursos para el aprendizaje desde un enfoque de pedagogía culturalmente pertinente, que valora las identidades y saberes de los grupos culturales que coexisten en las aulas escolares y promueve la equidad de género (CPEIP, 2018; MINEDUC, 2014; OECD, 2019).

La planificación de la enseñanza debe comprometer a los/as estudiantes en actividades desafiantes que les permitan desarrollar una disposición positiva hacia el aprendizaje, la curiosidad y el interés por observar y comprender el mundo que los rodea, hacerse preguntas, buscar información y tomar la iniciativa para resolver problemas, colaborar e interactuar constructivamente con sus pares. Al respecto,

se plantea una estructura de clase que comprende inicio, desarrollo y cierre, con el objetivo de favorecer la comprensión de qué se espera aprender, cómo realizar las actividades e involucrarse en ellas con el apoyo del docente, y hacer visibles los aprendizajes a través de procesos metacognitivos.

La planificación de la evaluación es una parte integral del proceso de preparación de la enseñanza, ya que al definir los objetivos también se debe definir cómo se evidenciará su logro. De este modo, planificar implica diseñar actividades evaluativas para el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje, que entreguen evidencias para la toma de decisiones pertinentes y oportunas con respecto a la enseñanza. El/la docente utiliza estas evidencias para retroalimentar a sus estudiantes, propiciando que ellos/as pongan en acción la información, le encuentren sentido y relevancia, y se motiven por seguir aprendiendo.

La evaluación potencia el aprendizaje a través de estrategias aplicadas en diferentes momentos, con diferentes formatos y modos de retroalimentar y calificar el aprendizaje. Para cumplir con la expectativa de usar datos para informar las decisiones pedagógicas, los docentes deben contar con conocimientos y habilidades para implementar una variedad de evaluaciones con propósitos formativos y sumativos. En la preparación de la enseñanza, el/la docente diseña actividades evaluativas incorporando modalidades e instrumentos diversos, congruentes con las metas y las actividades de aprendizaje, que permitan la aplicación de lo aprendido en diversas situaciones (Meckes et al., 2018). Adicionalmente, como parte del proceso de preparación de la enseñanza, las estrategias y procedimientos de evaluación son diversificados para abordar las necesidades de todos los estudiantes, considerando su multiplicidad de intereses, niveles de aprendizaje, formas de aprender y características culturales, sociales y emocionales, entre otras.

La evaluación que promueve el aprendizaje contempla definir criterios de éxito específicos y precisos del buen desempeño, lo que ayuda a docentes y estudiantes a determinar en qué medida se están logrando los objetivos. El análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones debe ser riguroso, justo y libre de sesgos para informar adecuadamente la toma de decisiones. Adicionalmente, la evaluación incorpora ciclos de retroalimentación y evaluación formativa en los procesos de aprendizaje, lo que supone definir cómo el/la docente y sus estudiantes usarán la información de los resultados (Fullan y Langworthy, 2014).

ESTÁNDAR 1

APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS/AS ESTUDIANTES

Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Descripción

El/la docente comprende cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes según los diversos enfoques teóricos existentes y cómo estos aportan a la enseñanza de su disciplina. Asimismo, sabe cómo motivar a sus estudiantes para comprometerlos con sus procesos de aprendizaje. Este conocimiento se pone en acción cuando identifica las necesidades educativas, intereses y conocimientos previos de sus estudiantes y cuando considera su contexto familiar, cultural y social. Estos aspectos le permiten preparar el proceso de enseñanza atendiendo a las diferencias individuales para apoyar el aprendizaje y la formación integral de cada estudiante.

Descriptores

Foco: Principios de aprendizaje

1.1 Comprende las principales teorías del aprendizaje, sus principios y cómo estos se relacionan con la naturaleza de la disciplina que enseña, para diseñar experiencias de aprendizaje –acordes a la edad de los/las estudiantes– que respondan a cómo ellos/as construyen el conocimiento, y desarrollan habilidades, actitudes y valores.

1.2 Comprende las principales teorías de motivación para el aprendizaje y cómo usar sus principios para promover el involucramiento, la persistencia y autoeficacia de sus estudiantes en los procesos de aprendizaje.

1.3 Comprende la importancia de involucrar a sus estudiantes, en procesos de autoevaluación y autorregulación de sus propios aprendizajes.

1.4 Comprende las necesidades educativas de todos sus estudiantes, incluidas las necesidades educativas especiales, como un fenómeno contextualizado, identificando las barreras más frecuentes que obstaculizan la participación y el aprendizaje.

Foco: Principios del desarrollo

1.5 Comprende los principios, etapas del desarrollo y la interrelación entre las áreas cognitiva, lingüística, social, moral, emocional y física, que le permiten promover el aprendizaje y la formación integral de sus estudiantes.

1.6 Comprende cómo promover, de manera apropiada a la composición etaria de sus estudiantes, el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como autoconocimiento, autorregulación, conciencia del otro, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

1.7 Conoce, a través de técnicas de observación, entrevistas y otras fuentes, las características individuales, así como el contexto familiar, cultural y social de sus estudiantes.

ESTÁNDAR 2

CONOCIMIENTO DISCIPLINAR, DIDÁCTICO Y DEL CURRÍCULUM ESCOLAR

Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.

Descripción

El/la docente demuestra un amplio dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la disciplina que enseña. Sabe cómo enseñarla y es capaz de emplear un repertorio diverso de estrategias didácticas, teorías pedagógicas, recursos y tecnologías digitales, para hacer el contenido disciplinar accesible, comprensible y significativo para la diversidad de sus estudiantes, y concordante con las definiciones del proyecto educativo institucional. A partir de este conocimiento, construye nuevas relaciones entre el contenido de la materia que enseña con las necesidades y visiones de mundo de sus estudiantes. De este modo, posibilita la preparación de un proceso de enseñanza pertinente para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes.

Descriptores

Foco: Conocimiento disciplinar

2.1 Comprende los principios de la disciplina que enseña, su desarrollo histórico, y el modo en que se enriquece o expande y sus elementos fundantes.

2.2 Comprende los conocimientos fundamentales de la disciplina que enseña, las habilidades y actitudes que favorecen su aprendizaje y las relaciones entre ellos.

2.3 Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña.

2.4 Identifica las conexiones que se pueden establecer con conocimientos de otras disciplinas, para hacer el contenido accesible, comprensible y significativo para sus estudiantes.

Foco: Conocimiento didáctico

2.5 Conoce un repertorio de estrategias y recursos didácticos, para representar, modelar, explicar e investigar la disciplina que enseña y para conectar los objetivos de aprendizaje y saberes disciplinares con las características, conocimientos previos y habilidades de sus estudiantes.

2.6 Comprende cómo las herramientas digitales permiten apoyar los procesos de aprendizaje de la disciplina que enseña.

2.7 Identifica las dificultades y concepciones erróneas más frecuentes de la disciplina que enseña, comprende cómo interfieren con el aprendizaje y conoce estrategias para anticiparlas y abordarlas.

2.8 Utiliza un repertorio de estrategias didácticas para lograr que sus estudiantes ejerciten, practiquen y apliquen las habilidades generales del currículum, tales como comunicación, investigación, desarrollo de pensamiento crítico y creativo, y las específicas de la disciplina que enseña.

Foco: Conocimiento del currículum

2.9 Comprende los fundamentos, la estructura, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la disciplina que enseña.

2.10 Analiza e interpreta los recursos y documentos que acompañan el currículum, tales como planes y programas de estudio, textos escolares y estándares de aprendizaje, en función de las características, necesidades e intereses de sus estudiantes y del proyecto educativo institucional.

ESTÁNDAR 3

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.

Descripción

El/la docente diseña experiencias de aprendizaje efectivas y contextualizadas para el logro de objetivos desafiantes, considerando el currículum vigente, cómo los/as estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar, sus características, conocimientos previos y contexto, y la evidencia que entregan las evaluaciones. Con estos referentes, precisa los objetivos de aprendizaje - desafiantes y pertinentes- y organiza la enseñanza, estimando los tiempos y seleccionando estrategias didácticas, recursos y experiencias de aprendizaje que involucren a sus estudiantes en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes.

Descriptores

Foco: Definición de objetivos de aprendizaje

3.1 Formula, selecciona y secuencia objetivos disciplinares y transversales, considerando conocimientos, habilidades y actitudes, contextualizadas a las características de sus estudiantes, sus aprendizajes previos y coherentes al currículum vigente.

3.2 Relaciona los objetivos de aprendizaje de su disciplina con objetivos de aprendizaje de distintas áreas del currículum.

Foco: Diseño de experiencias de aprendizaje

3.3 Considera los conocimientos previos e intereses de sus estudiantes al momento de diseñar las experiencias de aprendizaje, para fomentar la relación, extensión y consolidación de aprendizajes anteriores.

3.4 Selecciona las estrategias didácticas más adecuadas en función de los saberes disciplinares, características y necesidades de sus estudiantes, las evidencias generadas a partir de las evaluaciones, y su contexto educativo.

3.5 Diseña experiencias de aprendizaje efectivas y desafiantes, que promuevan el aprendizaje profundo, el compromiso y la disposición positiva hacia el aprendizaje, e incorporen el uso de diversos recursos, incluidas las tecnologías digitales, que potencien distintas formas de aprender.

3.6 Adopta el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgos.

3.7 Diseña experiencias de aprendizaje que desafíen creativamente a sus estudiantes a partir de temáticas relevantes y pertinentes de la comunidad local, regional y/o global relacionadas con la disciplina, a través de proyectos que involucren salidas a terreno, laboratorios, visitas a bibliotecas y museos, entre otros espacios para el aprendizaje.

Foco: Organización de la enseñanza

3.8 Diseña planificaciones que incluyen de manera coherente, progresiva y secuenciada en el tiempo, objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, recursos y tecnologías digitales, realizando adecuaciones para los/as estudiantes que requieren apoyos específicos.

3.9 Organiza los distintos momentos de la clase, distribuyendo el tiempo disponible de manera efectiva, para responder adecuadamente a los ritmos, necesidades y características de sus estudiantes, y cubrir los objetivos de aprendizaje.

ESTÁNDAR 4

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.

Descripción

El/la docente planifica el proceso evaluativo, entendiendo que este es parte del proceso de preparación de la enseñanza, para contar con evidencias de calidad, oportunas y pertinentes, según los objetivos de aprendizaje disciplinares y transversales definidos en la planificación. Para cumplir su doble propósito -formativo y sumativo-, selecciona y diseña diversos instrumentos y estrategias evaluativas que permitan analizar, monitorear, retroalimentar y calificar el nivel de logro del aprendizaje de sus estudiantes. Propone actividades para evaluar y para la auto y coevaluación de los estudiantes, que respondan a sus necesidades específicas y que entreguen información para la retroalimentación. Analiza y reflexiona críticamente sobre los resultados de las evaluaciones desde una dimensión ética, para identificar posibles sesgos interpretativos que creen barreras para el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, analiza y reflexiona sobre el proceso evaluativo y la calidad de sus evidencias, para planificar y readecuar sus prácticas evaluativas.

Descriptores

Foco: Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje

4.1 Planifica la evaluación considerando los momentos adecuados y diversas técnicas e instrumentos para esta, incluyendo la auto y coevaluación por parte de sus estudiantes, de modo que todos puedan demostrar lo que han aprendido y sus resultados aporten información oportuna y pertinente respecto del avance y logro de los objetivos de aprendizaje.

4.2 Diseña evaluaciones que permitan diversificar y ampliar la evidencia, formativas, para monitorear y hacer seguimiento del aprendizaje, y sumativas, para recoger información sobre el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje.

4.3 Adecua, en colaboración con otros profesionales, las estrategias y procedimientos de evaluación para diagnosticar, retroalimentar oportunamente y calificar el aprendizaje de los/as estudiantes que requieren apoyos específicos.

4.4 Construye, selecciona y adecua criterios e indicadores pertinentes y libres de sesgos, que entreguen información relevante para orientar la observación del aprendizaje, ofrecer a sus estudiantes retroalimentación descriptiva oportuna y evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Foco: Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación

4.5 Analiza los datos y evidencias que aportan las evaluaciones, para identificar brechas entre los aprendizajes esperados y los efectivamente logrados, así como cambios respecto a evaluaciones anteriores, y para mejorar los procedimientos y técnicas evaluativas que utiliza.

4.6 Planifica distintas instancias -orales y escritas, individuales y grupales- para entregar a sus estudiantes retroalimentación sistemática y oportuna, que les sirva para reflexionar y regular sus propios aprendizajes.

4.7 Atiende la dimensión ética de la evaluación y del uso de las evidencias para interpretar los resultados, examinando y corrigiendo tendencias y posibles sesgos que puedan reflejar inequidades en las oportunidades de aprendizaje.

4.8 Determina procedimientos para calificar el desempeño de sus estudiantes, utilizando criterios de evaluación de modo justo, riguroso y transparente, y que comuniquen con precisión a través de un número, símbolo o concepto, el nivel de logro de los aprendizajes.

B

DOMINIO B

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Descripción

Este dominio reconoce que el ambiente que genera el/la docente en la clase es un elemento determinante en todo proceso educativo, en tanto sienta las bases para que los/as estudiantes puedan aproximarse de manera efectiva al aprendizaje, desarrollar las competencias personales y sociales necesarias para desenvolverse de manera activa y propositiva, y lograr un desarrollo integral. Esto implica propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados.

El/la docente organiza los recursos, espacios y transiciones entre actividades y modalidades de trabajo individual y grupal, con normas claras, consensuadas y respetadas para el trabajo en el aula, de modo que los estudiantes puedan trabajar con tranquilidad y concentración. Asimismo, fomenta interacciones que promuevan relaciones positivas y de buena convivencia en el aula y la comunidad educativa, que posibiliten el desarrollo de valores democráticos y, en términos generales, la formación de estudiantes responsables que cuiden de sí mismos, de su entorno y que entiendan la ciudadanía como un valor.

Fundamentos

Ambiente respetuoso y promoción de la buena convivencia

El clima escolar refiere a la percepción subjetiva que tienen estudiantes y docentes respecto del ambiente escolar y contempla aspectos sociales, afectivos y físicos, que incluyen: las normas de convivencia y sensación de seguridad física y psicológica; el respeto por la diversidad, las relaciones de colaboración, confianza y apoyo entre los miembros de la comunidad educativa; los valores y actitudes para la vida democrática que se promueven al interior de la escuela; y el apoyo que reciben los/as estudiantes para promover su desarrollo académico, personal y social (Agencia de la Calidad, 2017). Así, el/la docente comprende la influencia del ambiente de aula y de otros espacios educativos presenciales y virtuales en el bienestar de sus estudiantes y de los demás integrantes de la comunidad escolar.

Las relaciones que los/as estudiantes establecen con sus compañeros/as y docentes son la base para su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo e intelectual, el que contribuye al bienestar subjetivo propio y al de la comunidad escolar. El aprendizaje es un proceso transaccional que involucra a estudiantes y docentes en una relación basada en la comunicación efectiva y la comprensión recíproca de los intereses y motivos del otro (Darling-Hammond et al., 2020). Esto implica que el/la docente está comprometido y sabe cómo establecer vínculos con sus estudiantes para promover el sentido de pertenencia, la conexión emocional y la seguridad psicológica y física. Un ambiente acogedor, de cuidado y basado en relaciones de apoyo genera mayor participación, regulación emocional, competencia social y disposición por parte de los/as estudiantes a involucrarse en tareas cognitivamente desafiantes (Agencia de la Calidad, 2017; Milicic y Aron, 2017). Los/as estudiantes obtienen resultados más altos en todos los indicadores de desarrollo personal y social cuando hay normas claras y consensuadas, cuando respetan las indicaciones del docente, cuando hay buen trato entre ellos/as y cuando perciben que sus docentes los/as respetan (Agencia de la Calidad, 2015).

Cuando los/as docentes reconocen y valoran la cultura que sus estudiantes traen de sus entornos sociales y familiares, fomentan el sentido de pertenencia y relaciones respetuosas de la diversidad. Abordar e interrumpir estereotipos u otras conductas discriminatorias oportunamente es esencial, puesto que pueden influir negativamente en las percepciones que desarrollan los/as estudiantes respecto de sus propias habilidades y repercutir en su autoestima académica (Muñiz, 2020). A través de la calidad de las relaciones que establecen con sus docentes, pares y la comunidad escolar más amplia, los/as estudiantes aprenden a convivir en una sociedad que valora toda manifestación de la diversidad cultural y se compromete con el cuidado de los demás.

Las variables que configuran el contexto social para las interacciones pedagógicas son modificables por los/as docentes, quienes pueden crear climas escolares que favorezcan relaciones sociales positivas y la disposición de sus estudiantes a adoptar las normas y valores que propicia cada proyecto educativo institucional (Milicic y Aron, 2017).

Para promover una buena convivencia, el centro educativo desarrolla de manera participativa un conjunto de normas, derechos y responsabilidades que cada docente fomenta en las interacciones con sus estudiantes. En aulas y centros educativos que favorecen el desarrollo social y emocional de sus estudiantes, la gestión del comportamiento se enfoca en la formación, en vez del

disciplinamiento. Esto implica que el foco no está puesto en la obediencia a la normativa ni en el castigo de conductas disruptivas. Más bien, el/la docente es asertivo/a para fijar límites que previenen conductas negativas, con un énfasis en incentivar el sentido de corresponsabilidad por las normas y rutinas que promueven un ambiente seguro y ordenado (LePage, Darling-Hammond y Akar, 2005).

Las competencias sociales y emocionales de los/as docentes son clave para modular una cultura de aula caracterizada por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia. Además de establecer y asegurar el cumplimiento de normas que promueven este tipo de relaciones sociales, el/la docente debe prevenir, abordar y resolver oportunamente conductas de sus estudiantes que transgredan las normas. Cuando los docentes no logran manejar adecuadamente los desafíos del aula, experimentan estrés emocional, que puede tener un efecto adverso en su desempeño y eventualmente llevar al agobio laboral (Jennings y Greenberg, 2009).

Ambiente organizado

El/la docente genera un ambiente de aula que refleja y comunica la importancia del aprendizaje como foco central de las interacciones entre estudiantes y de los/as alumnos/as con su profesor/a. El compromiso de los/as estudiantes con su aprendizaje se potencia cuando las clases se desarrollan de manera organizada y fluida. Una buena gestión del aula implica definir y comunicar normas, expectativas y rutinas para las transiciones entre actividades y la utilización de recursos y espacios educativos. Las estrategias para la gestión del aula buscan minimizar conductas que impiden el aprendizaje, junto con maximizar las conductas que promueven el uso efectivo del tiempo lectivo. Cuando los/as estudiantes saben qué se espera de ellos/as, pueden trabajar con mayor autonomía. Tener rutinas y asegurar que los/as estudiantes las utilicen, permite, tanto al/la docente como a sus alumnos/as, destinar más tiempo y esfuerzo cognitivo y emocional al logro de los objetivos de aprendizaje.

Apoyo al desarrollo socioemocional

El desarrollo de habilidades personales y sociales está incorporado en los objetivos transversales del currículum vigente, en el plan nacional de convivencia escolar, en las orientaciones curriculares para el plan de formación ciudadana y en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que plantea la Agencia de la Calidad. El aprendizaje socioemocional se define como:

> **el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes (MINEDUC, s.f, p.4).**

Para apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes, el/la docente promueve la adquisición de estas habilidades personales e interpersonales. Modela y enseña habilidades de colaboración,

comunicación y trabajo con otros, cómo manejar y resolver conflictos y tomar decisiones sobre aspectos diversos de su participación en la comunidad educativa y en su entorno más amplio. También modela y enseña cómo reconocer y regular sus emociones, diversas estrategias para afrontar emociones negativas, a ser sensibles a las emociones de los demás y a desarrollar actitudes y conductas para la vida activa y saludable. Estas habilidades son fundamentales, dado que impactan en el éxito académico, evitan los problemas de comportamiento, promueven mejores relaciones profesor-alumnos, disminuyen el estrés docente y favorecen un clima escolar positivo (Durlak et al., 2011).

Formación ciudadana

Las orientaciones curriculares definen la formación ciudadana como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para formar personas integrales, con autonomía, pensamiento crítico y principios éticos, que contribuyan a la construcción de una comunidad escolar y una sociedad sobre la base del respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. El/la docente debe propiciar el desarrollo de estas habilidades y actitudes, tanto al modelarlas en las interacciones con sus estudiantes, como al generar expectativas claras para la participación en las distintas actividades del aula y de otros espacios educativos.

La formación ciudadana incentiva a los/as estudiantes a examinar sus propias creencias y valores, y comprender la manera en que estos influyen en la toma de decisiones a nivel individual y social. Además, es necesario que el/la docente aborde cuestiones éticas, por ejemplo, aquellas relacionadas al cuidado del medio ambiente, el respeto a la diversidad y la promoción de los derechos humanos para la vida en democracia (Unesco, 2015).

Adicionalmente, en el ámbito de la formación ciudadana, las investigaciones muestran la importancia de abordar la ciudadanía digital, empleando estrategias de prevención del cyber bullying y promoviendo que los/as estudiantes que observan una situación de bullying intervengan para detenerlo y para apoyar a la víctima (OECD, 2019[a]). La formación en ciudadanía digital conlleva la necesidad de desarrollar habilidades digitales que permitirán a las y los estudiantes desenvolverse en una sociedad que requiere de nuevas formas de aprender y participar al utilizar tecnologías. De esta forma, podrán ejercer sus derechos en entornos digitales de manera informada, ética y corresponsable; asimismo, podrán respetar y proteger los de otras personas y colectivos, disfrutando de las posibilidades que las tecnologías entregan para el desarrollo personal y social en términos culturales, educativos y económicos (Mineduc, 2018c).

ESTÁNDAR 5

AMBIENTE RESPETUOSO Y ORGANIZADO

Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.

Descripción

El/la docente demuestra y promueve relaciones sociales respetuosas, basadas en el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Aplica normas para la convivencia pacífica y aplica oportunamente y con un claro sentido formativo medidas para abordar las transgresiones, de modo que sus estudiantes compartan la responsabilidad por la buena convivencia, con el compromiso y apoyo de padres, madres y apoderados. Comunica con claridad a sus estudiantes las responsabilidades que deben asumir respecto de su aprendizaje y formación, en el marco de una visión compartida sobre el tipo de convivencia en el aula que se espera en el establecimiento. Además, se preocupa de mantener un ambiente organizado para optimizar el tiempo lectivo, y establece rutinas y estrategias que permitan que los estudiantes trabajen con tranquilidad, compromiso y concentración.

Descriptores

Foco: Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad

5.1 Promueve relaciones de respeto, cercanía, honestidad y equidad en las interacciones dentro y fuera del aula.

5.2 Reconoce y valora la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.

5.3 Aborda oportunamente situaciones que ponen en riesgo el ambiente de respeto en el aula y cualquier manifestación de discriminación, favoreciendo la comprensión de cómo los prejuicios y estereotipos atentan contra la dignidad de las personas y el bienestar de la comunidad.

Foco: Promoción de un ambiente para la buena convivencia

5.4 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia.

5.5 Modela estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos en espacios presenciales y virtuales, y promueve que sus estudiantes las utilicen.

5.6 Previene situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes, coherentes con las orientaciones del establecimiento, y aborda efectivamente conductas y actitudes que son contrarias a la convivencia.

5.7 Construye con sus estudiantes una visión compartida sobre el tipo de convivencia que se quiere promover y sobre la necesidad de corresponsabilidad para lograrla.

5.8 Involucra a padres, madres y apoderados en una reflexión sobre el rol complementario del hogar y el centro educativo en la promoción de una buena convivencia y en el abordaje y solución de posibles quiebres de la convivencia.

5.9 Monitorea constantemente la convivencia y analiza la efectividad de las estrategias que utiliza para promover el trato respetuoso, prevenir y resolver conflictos.

Foco: Gestión de un ambiente organizado

5.10 Establece con claridad las responsabilidades que sus estudiantes deben asumir respecto de su aprendizaje y proceso formativo, definiendo tiempos o hitos relevantes que ellos/as deben considerar.

5.11 Establece rutinas y estrategias para la secuenciación y transiciones entre actividades, para optimizar el uso de los recursos educativos, la organización de los/as estudiantes y la disposición del espacio.

5.12 Identifica y modifica factores del aula que interfieren con el uso efectivo del tiempo lectivo, y previene potenciales situaciones de distracción de los estudiantes.

ESTÁNDAR 6

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

Descripción

El/la docente implementa estrategias para promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, contribuyendo a su calidad de vida y bienestar en general, y en el centro educativo en particular. Organiza las interacciones en los espacios educativos para que sus estudiantes desarrollen variadas competencias sociales, personales y emocionales que les permitan ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y desarrollar los valores para participar en la sociedad de manera solidaria y democrática, el respeto por los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente.

Descriptores

Foco: Apoyo al desarrollo socioemocional

6.1 Observa y comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as.

6.2 Promueve que sus estudiantes practiquen habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad, en sus interacciones con pares y adultos.

6.3 Implementa estrategias para que sus estudiantes desarrollen habilidades para identificar sus aptitudes e intereses personales, reconocer y regular sus emociones, tomar decisiones en forma responsable y autónoma, establecer relaciones positivas, manejar situaciones desafiantes y cuidar de sí mismo, tanto física como mentalmente.

Foco: Formación Ciudadana

6.4 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan valorar la diversidad y establecer relaciones constructivas con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural.

6.5 Promueve experiencias formativas virtuales y presenciales vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.

6.6 Promueve oportunidades para que sus estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable, tolerante y solidaria en la comunidad escolar.

6.7 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos.

6.8 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen habilidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos digitales capaces de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente virtual.

DOMINIO C

Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Descripción

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje ya planificadas, lo que se traduce en interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara entre el/la docente y sus estudiantes, a través de las cuales el/la profesor/a demuestra altas expectativas y promueve oportunidades de aprendizaje desafiantes para que todos/as sus estudiantes progresen y logren los objetivos propuestos. Para esto, el/la docente involucra y apoya a sus alumnos/as ofreciéndoles amplias oportunidades para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes del currículum y para desarrollar habilidades de pensamiento, en situaciones relevantes según el contexto educativo, la edad e intereses de sus estudiantes y los desafíos propios de la disciplina que enseña.

Durante las clases, el/la docente recopila evidencia respecto de cómo avanzan o se obstaculizan los aprendizajes, lo significativas e interesantes que resultan para sus estudiantes las experiencias de aprendizaje, y la fluidez y oportunidad de las interacciones comunicativas que suceden en el aula. A partir de esta evidencia, retroalimenta a sus estudiantes y ajusta su práctica pedagógica in situ.

Fundamentos

Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos

La comunicación es una herramienta fundamental para posibilitar interacciones de calidad en el aula. Por eso, en la mayoría de los estándares e instrumentos de evaluación docente se incluye la dimensión comunicativa de la práctica (Banco Mundial, 2018; Danielson, 2013, 2019; Forzani, 2013). Un atributo de calidad de esta comunicación es la precisión con la que el/la docente utiliza el lenguaje, y cómo presenta, explica y representa las ideas y conceptos propios de la disciplina que enseña.

Las prácticas docentes que facilitan un aprendizaje cognitivamente activo son aquellas que promueven la participación y el diálogo productivo de todos/as los/as estudiantes a través de la formulación de distintos tipos de preguntas que gatillan trabajo cognitivo, y de discusiones lideradas por el/la docente o por los mismos estudiantes (Agencia de la Calidad, 2018). Las preguntas son una herramienta para promover aprendizaje más profundo, en cuanto solicitan revisar lo aprendido, elaborar explicaciones, explorar consecuencias y establecer relaciones entre ideas (Dunlosky et al., 2013). Estas preguntas favorecen un diálogo en el cual los/as estudiantes practican competencias comunicativas y desarrollan habilidades para la vida en democracia, utilizando un discurso argumentativo a través del cual ofrecen y/o demandan justificaciones respecto de los temas abordados (Preiss et al., 2014). Al inicio de una unidad, las preguntas ayudan al estudiantado a conectar las nuevas ideas con experiencias de su vida cotidiana (conexión personal), o bien con sus conocimientos previos en la disciplina u otras del currículo escolar (conexión académica), lo que posibilita que el aprendizaje sea significativo. Si los/as estudiantes no evidencian suficientes conocimientos previos o estos representan ideas que interfieren con la adquisición de nuevos conceptos, se requiere diseñar actividades de andamiaje para construir estos nuevos conocimientos.

Por otro lado, las oportunidades prácticas destacan como condiciones necesarias para desarrollar aprendizajes duraderos y flexibles. Nuthall (2007), tras recolectar y analizar numerosa evidencia de interacciones de aula, señala sintéticamente que "los estudiantes aprenden aquello que hacen" (p. 36) al ejercitar y aplicar los contenidos disciplinares. Las actividades y ejercicios prácticos deben ser guiados inicialmente por el/la docente, cediendo luego gradualmente la responsabilidad a los/as estudiantes, pero siempre monitoreando el trabajo y ofreciendo apoyos o andamios (Rosenshine, 2012). Estas actividades prácticas deben ser frecuentes y con suficiente desafío o dificultad para fomentar un trabajo cognitivo que permita aplicar, reforzar y extender los contenidos disciplinares (Bjork y Bjork, 2011).

La colaboración es otro elemento que debiese ser propiciado por las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes. Siguiendo la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), los/as estudiantes adquieren los valores, creencias, conocimientos y estrategias de resolución de problemas en diálogo con personas más experimentadas de su entorno social. Así, la colaboración en los procesos educativos puede entenderse como el desarrollo de actividades y la generación de conocimiento común de manera coordinada, compartida y continua (Mercer y Littleton, 2007). El/la docente modela habilidades para el trabajo colaborativo tales como la escucha activa, el parafraseo, la formulación de preguntas abiertas que estimulan el razonamiento y la negociación de interpretaciones o soluciones alternativas. Luego, los/as estudiantes se involucran en el aprendizaje colaborativo siguiendo el modelamiento de sus docentes. Se ha demostrado que las actividades de colaboración bien logradas fomentan el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Grau, 2014).

Por último, un aspecto central de las interacciones pedagógicas que generan mentalidad de crecimiento y autoestima académica, entre otras características que promueven el compromiso de los/as estudiantes con su aprendizaje, es comunicar y demostrar altas expectativas en ellos/as, independientemente de sus características sociales e individuales. En efecto, Claro, Paunesku y Dweck (2016) encontraron que, en una muestra de estudiantes chilenos en situación de vulnerabilidad social, la mentalidad de crecimiento era el predictor de éxito académico más potente (citado en OECD, 2019[a]).

A la base de las expectativas que tiene el docente acerca del potencial de aprendizaje de estudiantes individuales están sus creencias acerca de supuestas diferencias de género, culturales, y sociales que necesitan ser objeto de reflexión crítica. Cuando un docente interactúa con estudiantes de quienes tiene bajas expectativas, limita sus oportunidades de aprendizaje a través de conductas tales como un menor tiempo de espera para responder preguntas, menor uso de la retroalimentación descriptiva, uso de preguntas cerradas o de bajo desafío cognitivo y, en general, menor frecuencia de interacción durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Si bien los/as docentes pueden pensar que con estas conductas protegen la autoestima académica del estudiante, evitándoles el fracaso, el efecto acumulativo es justamente lo contrario. En este sentido, se propone que las conductas que comunican expectativas sean objeto de reflexión a partir de la recolección sistemática de evidencias de patrones en las interacciones con distintos estudiantes, con el propósito de la transformación de las prácticas.

Desarrollo de habilidades del pensamiento para el aprendizaje profundo

La enseñanza para el aprendizaje profundo implica realizar actividades que desafíen el pensamiento de los/as estudiantes, es decir, que exijan ir más allá de la reproducción de la información o de su procesamiento superficial (Danielson, 2019). La comprensión profunda va más allá de la adquisición de conocimiento: involucra dominarlo, transformarlo y utilizarlo para resolver problemas auténticos. La investigación más actualizada sobre la comprensión la define no como una habilidad precursora de la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación, sino como el resultado de todos esos procesos (Ritchhart, 2014). La comprensión profunda es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos, establecer conexiones con otros saberes, resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea (Wilson, 2017).

El aprendizaje profundo implica que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y creativo a través de su participación en actividades que les permitan usar el conocimiento disciplinar para explicar, generalizar, abordar situaciones nuevas, razonar utilizando evidencias, analizar argumentos y tomar decisiones a partir de ese análisis, y generar respuestas originales al resolver un problema. El aprendizaje profundo se comunica y expresa en proyectos interdisciplinarios, artísticos, culturales y de promoción de la vida saludable que permiten profundizar los conocimientos, habilidades y actitudes en las distintas asignaturas.

El aprendizaje profundo implica también el desarrollo de la metacognición, entendida como el autoconocimiento de los procesos cognitivos y su regulación. Existen numerosas investigaciones que demuestran que las personas que pueden articular, hacer consciente y reflexionar acerca de la forma en que piensan los problemas, controlando y adaptando sus procesos cognitivos según las demandas de una tarea, son pensadores independientes, autónomos y productivos (Swartz, 2008). Desarrollar en los estudiantes habilidades metacognitivas implica enseñar estrategias para establecer metas, monitorear

y evaluar sus avances con relación a actividades de aprendizaje específicas. La autorregulación del aprendizaje involucra la metacognición, junto con la gestión de la propia motivación hacia el aprendizaje, y el desarrollo de disposiciones socioemocionales como la resiliencia y la perseverancia. Al hacer explícita las acciones que realizan los estudiantes y que conducen al logro, nombrándolas de manera positiva y utilizándolas de ejemplo para todo el grupo, el/la docente promueve habilidades metacognitivas de cada estudiante y en el grupo curso (Zimmerman, 2002).

Las habilidades del pensamiento crítico, creativo y la metacognición cobran sentido en las asignaturas del currículum vigente, al utilizarse de manera concreta y situada en función de los aprendizajes de cada disciplina. A su vez, estas habilidades son transferibles a otros contextos, de manera que se constituyen en aprendizajes para la vida, que posibilitan aprender a aprender (MINEDUC, 2015, 2018, 2019; Stone y Perkins, 1999).

Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje

Uno de los cambios más relevantes en la investigación sobre evaluación educacional de los últimos 30 años es la creciente atención de la evaluación formativa como factor clave para el aprendizaje de los/as estudiantes (Black y Wiliam, 1998). Según estos autores, constituye un momento del proceso de aprendizaje en el cual los/as estudiantes participan activamente a través de la autoevaluación para desarrollar una comprensión respecto de cómo mejorar sus procesos y logros. Para dirigir la atención de los/las estudiantes respecto a qué observar y analizar en el trabajo realizado, es importante que los/las docentes comuniquen indicadores de logro o evaluación específicos y precisos (Danielson, 2013). La evaluación formativa involucra el constante monitoreo y verificación de la comprensión, mediante preguntas o actividades que se enfocan en los aprendizajes esenciales. La formulación de preguntas que orientan a los estudiantes a comunicar su aprendizaje es una estrategia de enseñanza efectiva para promover un diálogo focalizado en aspectos específicos del desempeño (Black y Wiliam, 1998). La información que entrega la evaluación formativa es relevante para tomar decisiones en el momento mismo de la presentación de los nuevos conocimientos, así como mientras los estudiantes realizan un trabajo.

Una parte fundamental de la evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación que entregan los/las docentes a sus estudiantes. De acuerdo con Tunstall y Gipps (1996) esta puede ser evaluativa, entendida como enjuiciadora (sanciona o premia, aprobando o desaprobando el trabajo o respuesta del estudiante), o descriptiva (entrega información para reflexionar y promover el aprendizaje). La retroalimentación es una práctica pedagógica que genera una serie de oportunidades para el aprendizaje: ayuda a clarificar los objetivos y criterios de evaluación, orienta el actuar de docentes y estudiantes, pone atención a las brechas entre los desempeños reales y los esperados para tomar decisiones, y nutre el sentimiento de eficacia de los/as estudiantes, en tanto constatan sus avances y logros (Hattie, 2009; Hattie y Timperley, 2007; Locke y Latham, 2002). Para cumplir estos propósitos, es importante garantizar que la retroalimentación sea apropiada al nivel de comprensión de cada estudiante y que se entregue de manera oportuna.

ESTÁNDAR 7

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES PROFUNDOS

Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.

Descripción

El/la docente utiliza una diversidad de recursos orales, escritos y/o visuales para comunicar los objetivos, las instrucciones y los conocimientos disciplinares, e indagar respecto de los saberes previos de los estudiantes, utilizando el lenguaje de la disciplina y una variedad de estrategias didácticas. Demuestra altas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de todos sus estudiantes y para ello les presenta actividades desafiantes que promuevan el aprendizaje profundo y autónomo a través de la participación activa, tanto individual como colaborativamente, y en diversos contextos como laboratorios, salidas a terreno, entre otros. Monitorea constantemente cómo evoluciona el aprendizaje de sus estudiantes, para ajustar oportuna y pertinentemente sus prácticas pedagógicas y responder a las diferencias individuales.

Descriptores

Foco: Comunica y demuestra altas expectativas

7.1 Comunica y demuestra altas expectativas de aprendizaje a todos sus estudiantes y los/as ayuda a abordar los desafíos como una oportunidad para reflexionar acerca de los esfuerzos necesarios para alcanzar dichas expectativas.

7.2 Aplica estrategias motivacionales y consigue involucramiento, perseverancia y compromiso con las actividades de aprendizaje de parte de sus estudiantes.

7.3 Implementa estrategias para fortalecer la autoestima académica y autoeficacia mediante el reconocimiento explícito de los logros de sus estudiantes y la reafirmación de su capacidad para enfrentar desafíos y tener altas expectativas de sí mismos/as.

7.4 Ayuda a sus estudiantes a identificar expectativas y comportamientos basados en creencias sobre género que generan desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Foco: Comunicación de objetivos, instrucciones y conocimientos

7.5 Comunica con claridad los objetivos de aprendizaje y comprueba que sus estudiantes los comprenden y pueden relacionarlos con sus propias metas.

7.6 Entrega indicaciones e instrucciones claras y verifica que los estudiantes las comprendan para organizar su trabajo y usar productivamente el tiempo lectivo, atendiendo diferencias y ofreciendo apoyos específicos a los y las estudiantes que los requieran.

7.7 Explora, mediante diversos recursos pedagógicos atingentes a la disciplina que enseña, experiencias, conocimientos previos, disposiciones e intereses de los/as estudiantes, para detectar concepciones erróneas y realizar conexiones significativas con el nuevo conocimiento.

7.8 Presenta el contenido mediante el lenguaje técnico de la disciplina que enseña, ejemplos para identificar patrones, esquemas para organizar la información, relaciones con otros saberes disciplinarios, modelamiento, demostración, observación y manipulación de material concreto, entre otros.

Foco: Participación de los/as estudiantes

7.9 Involucra a los/as estudiantes en el uso de los conocimientos, habilidades y actitudes, a través de preguntas, producciones escritas, elaboración de modelos, uso de herramientas tecnológicas, expresiones y creaciones plásticas, manifestaciones motrices, entre otras, para favorecer una comprensión profunda de los conocimientos disciplinares.

7.10 Organiza el trabajo de los/as estudiantes, equilibrando momentos de aprendizaje individual y colaborativo, a través de tareas que impliquen prácticas reflexivas, comunicación de ideas, elaboración de productos, trabajo interdisciplinario y otras actividades propias de cada disciplina, en contextos de aula diversos, como laboratorios, salidas a terreno u otros.

7.11 Apoya el desarrollo de los estudiantes para transitar gradualmente desde un trabajo guiado a uno autónomo, utilizando diversos recursos educativos e incluyendo las tecnologías digitales, para posibilitar la aplicación y reelaboración de los conocimientos adquiridos y el logro de nuevos aprendizajes.

Foco: Ajuste de la práctica pedagógica

7.12 Ajusta su práctica pedagógica en función de las situaciones contextuales, las respuestas de los/as estudiantes y las evidencias que recopila mediante el monitoreo de sus progresos, para atender a sus ritmos de aprendizaje, sus diferencias individuales y sus necesidades de apoyo formativo.

ESTÁNDAR 8

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.

Descripción

El/la docente desafía a sus estudiantes para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, generando espacios que les permitan manifestarse de manera autónoma, tensionar el contenido en estudio desde diversas perspectivas y enfoques, argumentar y contra argumentar avalándose en evidencias, generar ideas originales y útiles, identificar problemas y desarrollar soluciones innovadoras. Al mismo tiempo, estimula la metacognición en sus estudiantes, invitándolos/as a reflexionar respecto de sus modos de conocer el mundo, y favoreciendo el análisis, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje. Todas las habilidades del pensamiento descritas tienen como referentes para su aplicación el currículum de la disciplina correspondiente.

Descriptores

Foco: Pensamiento crítico

8.1 Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.

8.2 Implementa estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinarios y transversales y de la diversidad de sus estudiantes.

8.3 Genera espacios de interacción pedagógica para la elaboración de juicios críticos, basados en la reflexión y uso del error, de modo de favorecer en los estudiantes la capacidad de estar abiertos/as a los cambios y de tomar decisiones razonadas.

Foco: Pensamiento creativo

8.4 Implementa estrategias de enseñanza que estimulen el pensamiento creativo en varios niveles, esto es, imitación, variación, combinación, transformación y creación original, de acuerdo al nivel educativo, los objetivos de aprendizaje y las particularidades de sus estudiantes.

8.5 Incorpora en su práctica pedagógica diversas actividades que promuevan la creación original en sus estudiantes, tales como producción artística y literaria, resolución de preguntas abiertas, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales, para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Foco: Metacognición

8.6 Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques que informen a sus estudiantes de manera intencional, reflexiva y gradual sobre cómo se aproximan a los problemas y generan soluciones, de modo que desarrollen sus habilidades metacognitivas.

8.7 Implementa estrategias de enseñanza que permitan a sus estudiantes conocer y practicar distintas estrategias de aprendizaje, identificar aquellas más apropiadas para distintas metas, e identificar y resolver problemas de comprensión de las actividades, para hacerlos/as progresivamente más autónomos frente a la construcción de conocimiento.

ESTÁNDAR 9

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Descripción

El/la docente utiliza una variedad de estrategias de evaluación y retroalimentación durante las actividades de aprendizaje, que le permitan obtener evidencia del logro de los objetivos, tomar decisiones y reducir brechas de aprendizaje. Continuamente entrega retroalimentación oportuna y descriptiva a sus estudiantes, sugiriéndoles opciones para continuar aprendiendo, y potenciando la perseverancia en tareas desafiantes, con el fin de mantener su involucramiento hasta completarlas. Además, comunica indicadores de éxito específicos y precisos, para que sus estudiantes puedan monitorear sus avances, ajustar su proceso de aprendizaje y utilizar diversas estrategias de auto y coevaluación, de modo que adquieran autonomía y responsabilidad. Según avanzan en su desarrollo, incentiva a sus estudiantes a determinar indicadores y criterios evaluativos con el propósito de que logren una mejor comprensión de las expectativas y para promover una mayor transparencia en el proceso evaluativo.

Descriptores

Foco: Criterios de evaluación y monitoreo del aprendizaje

9.1 Explica a sus estudiantes los criterios de evaluación, alineados al objetivo de aprendizaje, entregándoles ejemplos de los desempeños esperados para que gradualmente participen de la definición de estos criterios.

9.2 Comprueba durante la clase, mediante preguntas o actividades relevantes, el nivel de comprensión de sus estudiantes e identifica dificultades y errores para reorientar la enseñanza.

9.3 Utiliza los resultados del monitoreo para realizar actividades adicionales y diferenciadas o para reorganizar las experiencias de aprendizaje, entregando apoyos según los ritmos, características y necesidades de sus estudiantes.

Foco: Retroalimentación

9.4 Ofrece a sus estudiantes retroalimentación descriptiva de manera oportuna, basándose en criterios e indicadores de evaluación, para que dispongan de información diferenciada sobre los niveles de logro de los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en los objetivos de aprendizaje evaluados; y para establecer estrategias que les permitan superar las brechas.

9.5 Comunica a sus estudiantes las calificaciones obtenidas, asegurándose de que comprendan el número, símbolo o concepto que representa el nivel de logro del aprendizaje, para que ellos/as definan sus propias metas de superación y se comprometan con los siguientes procesos de aprendizaje.

9.6 Desarrolla estrategias oportunas para abordar los potenciales efectos de la evaluación y las calificaciones en las emociones y motivación de los estudiantes, con el fin de proteger su autoestima académica y promover la perseverancia en el aprendizaje de la disciplina que enseña.

Foco: Autoevaluación de los aprendizajes

9.7 Enseña y guía a sus estudiantes a usar criterios, indicadores y atributos para procesos de auto y coevaluación, con el propósito de observar su aprendizaje y el de otros, y determinar los aprendizajes logrados y los que requieren mejoras.

9.8 Genera oportunidades para que sean los propios estudiantes quienes, en los trabajos grupales, establezcan, total o parcialmente, criterios, indicadores y atributos para la evaluación del logro del aprendizaje y del trabajo realizado.

D

DOMINIO D

Responsabilidades Profesionales

Descripción

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del docente, cuyo principal propósito y compromiso es que todos sus alumnos/as aprendan. Esto implica reconocer el impacto que tiene su actuar sobre la vida de las personas, el desarrollo de la comunidad escolar a la que pertenece y la sociedad, lo cual engrandece la profesión. A su vez, desafía al docente a un comportamiento ético, a comprometerse con su aprendizaje y desarrollo profesional continuo y a colaborar con el mejoramiento permanente de la comunidad escolar a la que pertenece.

Lo anterior implica que el/la docente cuestione de manera regular su práctica para que, a través de procesos reflexivos, individuales y colaborativos, reconceptualice el cómo, el por qué y el para qué de su práctica, así como el impacto de sus decisiones en el aprendizaje de sus estudiantes. Como consecuencia de este ejercicio reflexivo, el/la profesor/a se involucra en un aprendizaje profesional continuo para la mejora y transformación intencionada de su práctica.

Fundamentos

Ética profesional

En el ejercicio de la profesión, los/as docentes están llamados a fundamentar sus decisiones, no solo desde el punto de vista teórico y disciplinario, sino también considerando la dimensión ética. Junto con el respeto a los derechos y la preocupación por el bienestar de sus estudiantes, los/as docentes tienen como deber ético orientar su práctica para generar oportunidades de aprendizaje que valoren toda manifestación de la diversidad de estudiantes, familias y pares del establecimiento educacional, demostrando respeto por todos los miembros de la comunidad escolar.

El Artículo 4° del Código de Ética docente existente destaca el compromiso con la justicia, integridad, confianza y respeto a la dignidad de todas las personas; la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de las funciones; y la lealtad y colaboración con sus pares, como la base de las relaciones, la racionalidad y la práctica profesional docente. El compromiso con la justicia y el valor de la dignidad implica promover la equidad, la igualdad y la no discriminación, evitando favoritismos y respetando a todas las personas, junto con apreciar sus contribuciones. La honestidad involucra guiar a sus estudiantes en las decisiones que deben tomar en la vida y en relación con su entorno. Además, la honestidad consigo mismo y con los demás implica respeto mutuo en toda comunicación, junto con la disposición a analizar críticamente el trabajo individual y colectivo. Finalmente, los/as docentes tienen el derecho y la libertad de optar por sus propios valores, teniendo siempre presente que, en el centro educativo, sus responsabilidades giran en torno a las tareas y normas de su profesión, por lo que deben guiar su labor profesional observando la legislación, la normativa y las políticas educativas nacionales vigentes; en concordancia con el proyecto educativo institucional de cada establecimiento donde se reconoce la capacidad, la libertad y el derecho de cada comunidad educativa a poder desenvolverse y tomar decisiones en base a sus necesidades, al sello que los caracteriza, a sus idearios y definiciones estratégicas.

Las responsabilidades profesionales están, además, definidas en diversos marcos que regulan el funcionamiento de los centros escolares, el actuar de sus profesionales y las obligaciones contractuales con los empleadores. Se destaca la normativa vigente respecto de la obligación para los funcionarios de establecimientos educacionales de denunciar oportunamente hechos que afecten la salud física y psicológica de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, se promueve que los/as docentes sean modelos del uso ético de las tecnologías digitales, ajustándose a la normativa legal respecto de su uso en contextos educativos.

Aprendizaje profesional continuo

La promulgación de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente recoge los avances de las investigaciones que destacan que el aprendizaje profesional situado en el centro educativo es más efectivo en la transformación de las prácticas pedagógicas (Darling-Hammond et al., 2017). El aprendizaje profesional se construye a partir de la retroalimentación pedagógica; la reflexión sistemática sobre la propia práctica; la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; y el fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. Esto

implica que, además de ser promotores del aprendizaje de sus estudiantes, los centros educativos deben configurarse como organizaciones que promueven el aprendizaje de sus docentes, favoreciendo que asuman un rol protagónico en dicho proceso y la responsabilidad de mejorar continuamente su práctica (Danielson, 2019).

Siguiendo a Coggshall (2012), aprendizaje docente refiere a:

> **procesos planificados y organizados que involucran activamente a los educadores en ciclos de mejora continua guiados por el uso de datos y una investigación activa en torno a problemas y prácticas de instrucción. El propósito principal del aprendizaje profesional es mejorar la enseñanza; por lo tanto, el contenido del aprendizaje gira en torno al conocimiento del contenido, las habilidades y disposiciones (p. 4).**

Un elemento clave del aprendizaje docente es la reflexión, que está íntimamente ligada a la indagación sobre la práctica (práctica reflexiva), con apoyo del diálogo con otros. Tal como señala Van Manen (1977), la reflexión se puede desarrollar en distintos niveles, considerando una jerarquía de reflexividad que puede corresponderse con el crecimiento o experiencia de cada docente, desde principiante a experto. En un primer nivel (principiante), el/la docente se enfoca en la aplicación eficaz de habilidades y conocimientos técnicos, y aplica la reflexión a cómo se seleccionó y utilizó las estrategias didácticas en el aula. En un segundo nivel, reflexiona sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula, sobre las consecuencias de determinadas estrategias, sobre el currículo y sobre los criterios para la toma de decisiones pedagógicas en contextos determinados. Finalmente, el tercer nivel (experto) representa la reflexión crítica, es decir, el cuestionamiento de los criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con las decisiones profesionales y el contexto en que estas se despliegan (Van Manen, 1977).

Aprender a reflexionar implica movilizar los distintos saberes profesionales que permiten comprender una situación desde distintas perspectivas, pensar y evaluar soluciones alternativas. Así, la reflexión supone avanzar desde una mera descripción de lo observado o realizado hacia un análisis que involucra afirmaciones con fundamentos basados tanto en marcos conceptuales como éticos (Concha, Hernández, del Río, Romo y Andrade, 2013). Como consecuencia, los/as docentes pueden conceptualizar y discutir lo que hacen, entender el cómo, el por qué y el para qué, así como el impacto de sus prácticas en el aprendizaje de sus estudiantes. En este proceso es importante la integración del conocimiento teórico con el conocimiento basado en la práctica (situado), ya que ambos son una fuente relevante para lo que se conoce como "el juicio del docente", que está en la base del ejercicio de su autonomía profesional (Verloop, Van Driel y Meijer, 2001).

Por otra parte, la Ley N°20.903 identifica el trabajo colaborativo entre docentes como parte central de las actividades curriculares no lectivas. La colaboración se caracteriza por el trabajo conjunto en función del logro de un objetivo común. Consiste en el intercambio de prácticas, la observación y retroalimentación entre pares, e instancias de discusiones que tienen como foco el mejoramiento de las prácticas. Adicionalmente, implica trabajar en equipo, aprender de los demás y contribuir a su aprendizaje, valorar la diversidad de perspectivas que entregan distintas personas y la interdependencia para el logro de metas (Fullan y Langworthy, 2014). Cuando se colabora de manera efectiva se crea una base de conocimiento colectivo compartido (Brook, Sawyer y Rimm-Kaufman, 2007).

El trabajo colaborativo como instancia de aprendizaje profesional tiene el potencial de generar innovación en las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Miranda (2005), la innovación se puede comprender como "una competencia genérica, que en el contexto de la formación permanente se constituye en un intento específico y deliberado por mejorar los aspectos internos y externos de las prácticas dominantes de los docentes" (s.p.). La innovación rara vez es producto del trabajo individual, puesto que aborda la solución a un problema complejo y atiende "las necesidades de los usuarios o destinatarios de la innovación, considerando sus necesidades y puntos de vista" (MINEDUC, s.f, p.6). La innovación tiene sentido cuando los/as docentes comprenden que las problemáticas o desafíos ya no pueden ser enfrentados con "las respuestas de siempre, por lo que se hace necesario recurrir a nuevas formas de mirar la realidad" (MINEDUC, s.f, p.6).

Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

La Ley N°20.903 incrementó el tiempo no lectivo, con el objetivo de robustecer la participación de los/as docentes en las diversas iniciativas contempladas en el Plan de Mejoramiento Educativo, especialmente aquellas que atañen directamente a su trabajo en aula. Así, se espera que el/la docente cuide las relaciones con la comunidad y actúe desde el imperativo moral de contribuir a un ambiente laboral positivo, estableciendo relaciones empáticas y respetuosas con todos los integrantes de la comunidad y asumiendo que el aprendizaje de cada estudiante es una responsabilidad compartida por todos/as los/as docentes del centro educativo.

Adicionalmente, la participación de madres, padres y apoderados es clave para ofrecer una formación integral a los/as estudiantes. Establecer relaciones de colaboración con apoderados, otros profesionales y con redes en la comunidad, permite que los docentes puedan apoyar a sus estudiantes en aquellos aspectos de la vida escolar o extraescolar que son más desafiantes para su bienestar y desarrollo saludable. Se espera que los/as docentes generen instancias de comunicación que propicien relaciones de reciprocidad con las familias, que propicien el logro de aprendizajes tanto en las actividades curriculares como en las co-curriculares (InTASC, 2013; Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016). La comunicación simétrica con las familias permite reconocer los saberes de las mismas para así poder valorar la cultura que los/as estudiantes traen al aula y establecer puentes de conexión entre las experiencias extraescolares y el proceso de aprendizaje (González, Moll y Amanti, 2005).

ESTÁNDAR 10

ÉTICA PROFESIONAL

Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.

Descripción

El/la docente orienta su actuar profesional a la protección de los derechos de sus estudiantes, prioritariamente el derecho a la educación, comprometiéndose con el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante y la promoción de su bienestar. Fundamenta sus decisiones en los valores y los consensos éticos de la profesión docente, promoviendo igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes y afirmando la diversidad social y cultural de todos/as los/as estudiantes y sus familias y apoderados. Reconoce y responde a la confianza que la sociedad deposita en su labor, ejerciendo una influencia positiva en la vida de sus estudiantes y en la comunidad escolar. Comprende y respeta los derechos, roles y responsabilidades que competen a cada integrante de la comunidad escolar y actúa acorde con el proyecto educativo institucional, la legislación, la normativa y las políticas educativas nacionales.

Descriptores

Foco: Ética profesional

10.1 Toma decisiones basadas en consensos éticos de la profesión y los derechos de los/as niños/as para proteger el mejor interés de sus estudiantes y el bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar.

10.2 Respeta los límites que corresponden a su rol profesional, en todas las interacciones con sus estudiantes, otros profesionales, familias y apoderados.

10.3 Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, familias y pares, demostrando respeto por todos los miembros de la comunidad escolar y una actuación profesional sustentada en valores inclusivos.

10.4 Demuestra compromiso con el aprendizaje de todos sus estudiantes, con la equidad en la calidad de la educación que reciben y actúa con la convicción que todos pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje.

10.5 Participa de manera ética en los procesos evaluativos contemplados en la norma vigente para su desempeño profesional y en los procesos evaluativos del centro escolar.

10.6 Cumple con las normas y responsabilidades profesionales establecidas en la institución educativa donde trabaja, para la realización de las tareas comprometidas.

Foco: Marco regulatorio

10.7 Comprende y actúa en consistencia con el proyecto educativo institucional, marcos legales y las políticas que regulan la profesión docente en Chile.

10.8 Conoce y aplica la normativa vigente respecto de la obligación para todo quien se desempeña en establecimientos educacionales de denunciar oportunamente hechos con características de maltrato infantil o cualquier otro delito que afecte a niños, niñas y adolescentes.

10.9 Respeta las normas y políticas existentes sobre el uso de tecnologías digitales y se asegura de que sus estudiantes accedan y utilicen las tecnologías digitales de manera segura, ética y legal.

ESTÁNDAR 11

APRENDIZAJE PROFESIONAL CONTINUO

Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Descripción

El/la docente comprende que un componente clave de sus responsabilidades profesionales es el compromiso con el mejoramiento continuo de su docencia, sustentado en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida profesional, que lleve a sus estudiantes a obtener aprendizajes de calidad. Reflexiona de manera sistemática, tanto individual como colectivamente, sobre su práctica y, desde un enfoque inclusivo considerando la equidad y las barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación, analiza el impacto de esta en los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes. En el ejercicio de su autonomía profesional, considera diversas fuentes –entre ellas, el trabajo de sus estudiantes, la retroalimentación de la observación de clases y la evaluación docente– para indagar, evaluar y mejorar sus prácticas, actualizando y profundizados sus conocimientos profesionales. Participa en diálogos reflexivos con sus pares, buscando un cambio intencionado que le permita sentirse más satisfecho, comprometido y efectivo con su labor profesional, y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Descriptores

Foco: Práctica Reflexiva

11.1 Conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades del aula para informar el análisis y reflexión sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes.

11.2 Indaga y reflexiona, de manera individual y colectiva, sobre su práctica, para revisar sus creencias, generar nuevos conocimientos, transformar su ejercicio profesional y mejorar las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes.

11.3 Autoevalúa su desempeño teniendo como referencia los estándares de desempeño profesional descritos en el Marco para la Buena Enseñanza, los resultados de la observación y retroalimentación de clases, las evaluaciones externas, su experiencia de aula, las opiniones de sus estudiantes, así como sus propias metas y valores profesionales.

Foco: Actualización y profundización de los saberes profesionales

11.4 Actualiza y profundiza sus conocimientos disciplinares y didácticos, del currículum vigente, y del uso de las herramientas digitales, para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes.

11.5 Adhiere y se compromete con el cumplimiento de los planes de desarrollo profesional individuales y/o colectivos establecidos en la institución donde trabaja.

11.6 Muestra disposición a innovar en sus prácticas pedagógicas, para enfrentar problemáticas o desafíos que requieren recurrir a nuevas comprensiones y prácticas.

Foco: Trabajo Colaborativo

11.7 Promueve y participa en instancias que permiten ampliar el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas; la participación en redes presenciales o virtuales; y el apoyo a docentes en formación y principiantes.

11.8 Colabora con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y para articular saberes entre disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

ESTÁNDAR 12

COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Demuestra compromiso con la comunidad escolar, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y mejoramiento continuo del centro educativo, asumiendo una responsabilidad compartida con estudiantes, docentes, directivos, familias y apoderados por el logro de las metas institucionales.

Descripción

El/la docente se compromete con la comunidad educativa desarrollando un trabajo técnico- pedagógico que contribuya a la toma de decisiones con un sentido de corresponsabilidad por el logro de las metas institucionales. Mantiene una comunicación fluida con las familias y apoderados, promoviendo relaciones simétricas, recíprocas y de colaboración, resguardando la confidencialidad en relación con las situaciones personales y familiares de los estudiantes. Además, incentiva la participación de las familias y apoderados en actividades que apoyan la labor docente, aportando con sus saberes y experiencias a la implementación del proyecto educativo institucional. Colabora con organizaciones y personas naturales externas que apoyan a los/las estudiantes y al centro educativo en aspectos que pueden potenciar o interferir el desarrollo saludable de sus estudiantes.

Descriptores

Foco: Compromiso con la mejora continua de la institución educativa

12.1 Establece relaciones profesionales saludables y gratificantes con todos los integrantes de la institución educativa, basadas en la confianza, la discreción respecto a situaciones personales y familiares, y la prevención y la resolución de conflictos.

12.2 Adhiere al proyecto educativo del centro educativo y participa en las distintas instancias que promueve la dirección para la elaboración de los diversos instrumentos de planificación y acciones de mejora continua, en aras de un desarrollo sostenible (ej. Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo, Plan de Formación Ciudadana, entre otros).

12.3 Analiza con sus pares las evidencias que entregan las evaluaciones externas, para desarrollar una visión más completa del aprendizaje que logran sus estudiantes e identificar oportunidades de mejora.

12.4 Participa en las distintas actividades definidas en el Plan de Mejoramiento Educativo para el logro de las metas institucionales que están directamente relacionadas con sus responsabilidades profesionales.

Foco: Comunicación con familias y apoderados

12.5 Diseña instancias para la comunicación respetuosa y culturalmente pertinente con las familias y apoderados, que le permitan escuchar sus preocupaciones, dar respuesta a sus inquietudes y trabajar mancomunadamente con diversas redes de apoyo en el fomento del desarrollo integral de sus estudiantes dentro y fuera del centro educativo.

12.6 Informa a las familias y apoderados sobre el progreso académico de sus estudiantes y su comportamiento, y propicia su participación en actividades curriculares y extracurriculares, para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

12.7 Trabaja con las familias y apoderados sobre la importancia de tener expectativas similares de las niñas y los niños, en relación con las elecciones que hacen respecto a las opciones académicas que ofrece el currículum escolar, con el objetivo de influir positivamente en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

IV. GLOSARIO

Agencia de los/as estudiantes: capacidad humana de influir en el desarrollo de los eventos a través de las propias acciones. Esta agencia se ejerce a través de las siguientes funciones: i) la intencionalidad: las personas formulan intenciones que incluyen planes de acción y estrategias para llevarlas a cabo; ii) la previsión: las personas definen metas y anticipan resultados para guiar y motivar sus esfuerzos; iii) la autorregulación y reflexión: las personas analizan su propio funcionamiento, su eficacia personal, la solidez de sus pensamientos y acciones, y realizan ajustes correctivos si es necesario (Bandura, 2000).

Ambientes de aprendizaje: condiciones físicas, sociales y educativas que promueven los aprendizajes y que involucran: interacciones pedagógicas confiadas, respetuosas, pertinentes y potenciadoras, entre estudiantes y con los/as docentes; el tiempo en que estas suceden y también los espacios educativos. Los ambientes de aprendizaje conforman un sistema de relaciones integrado sinérgico, inclusivo y dinámico, que se transforma permanentemente, disponiendo a los/as estudiantes a aprender.

Aprendizaje profundo: adquisición de conocimientos hasta lograr el dominio, la transformación y la utilización de ese saber para resolver problemas reales en los contextos en que se desenvuelve y desenvolverá cada estudiante. Requiere el examen y evaluación de las propias creencias y la capacidad de procesar y transformar la información que se recibe, para ponderar los propios prejuicios y decidir reflexivamente lo que se ha de creer o hacer. Supone la generación o combinación de ideas de forma original, eficiente, fluida y flexible, considerando nuevas conexiones entre lo ya sabido y lo que se aprende. Finalmente, se sustenta en el desarrollo de una conciencia y control del propio pensamiento, situando estos procesos como objeto del examen reflexivo. No es espontáneo, sino que constituye el resultado de un proceso educativo explícito de las habilidades del pensamiento necesarias para el siglo XXI.

Aprendizaje significativo: el aprendizaje es significativo cuando se construye sobre la base de los conocimientos y experiencias que tienen los/as estudiantes, quienes activamente generan conexiones entre lo que saben y las nuevas ideas o conceptos que presenta el/la docente y los recursos para el aprendizaje. Los/as estudiantes, guiados por el/la docente, dan sentido a los nuevos conocimientos y generan nuevas redes de significados que sirven como base para la construcción de los nuevos aprendizajes.

Aprendizaje situado: una forma de aprender que pone en el centro el contexto sociocultural y la experiencia. El aprendizaje se produce en las interacciones entre personas. Se centra en la construcción colectiva de conocimiento a través de la participación en tareas auténticas en el contexto donde dicho conocimiento se expresa (Lave y Wenger, 1990).

Autoeficacia: se refiere a las creencias de las personas sobre su capacidad para influir en los eventos que afectan sus vidas. Esta creencia es la base de la motivación humana, los logros de desempeño y el bienestar emocional (Bandura, 2000). A menos que las personas crean que pueden producir los efectos deseados con sus acciones, tienen pocos incentivos para emprender actividades o perseverar frente a las dificultades (Bandura, 2000).

Autoestima académica: este concepto considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los/as estudiantes sobre su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes hacia el aprendizaje y el logro académico. Incluye tanto las percepciones sobre las propias aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, como la valoración que se hace sobre los atributos y habilidades personales en el ámbito académico (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Autoevaluación: proceso en el que cada estudiante evalúa sus aprendizajes al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar junto con maneras para avanzar en su desempeño (MINEDUC,2017b).

Autorregulación: capacidad de regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios en diferentes situaciones. Implica controlar eficazmente el estrés, controlar los impulsos y motivarse, además de la capacidad de establecer y trabajar hacia objetivos personales y académicos (MINEDUC,2020b).

Barreras para el aprendizaje: condiciones personales, factores y obstáculos del contexto, y respuestas educativas que dificultan las oportunidades de aprendizaje (Decreto N°83/2015). Las barreras para el aprendizaje surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2017).

Bienestar subjetivo: se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que alcanzan cuando evalúan su existencia. Incluye las respuestas emocionales de las personas y los juicios globales de satisfacción de vida (Cuadra y Florenzano, 2003).

Ciudadanía digital: es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que niños, niñas, jóvenes y adultos se desenvuelvan en una sociedad democrática a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, ejerciendo y reconociendo sus derechos digitales y comprendiendo el impacto de estas en su vida personal y su entorno. La noción de ciudadanía digital implica una mirada integradora que abarque tanto la seguridad y riesgos asociados al mal uso o exposición a peligros del entorno virtual, como las oportunidades y potencialidades que ofrecen las TIC (tecnologías de la información y comunicación) para la formación de competencias ciudadanas que fortalezcan la democracia (MINEDUC, 2018c).

Coevaluación: proceso en el que los/as estudiantes evalúan los aprendizajes de sus pares al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar y orientando a sus compañeros/as sobre cómo avanzar (MINEDUC,2017b).

Competencias: desempeños demostrados, tanto por docentes como por estudiantes, que involucran el despliegue de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de actitudes, valores y formas de comunicación. Implican un desarrollo progresivo y articulado de estos elementos.

Comunidad educativa: constituida por todas las personas que integran el establecimiento educacional: estudiantes, familias, docentes, personal técnico, administrativo, otros profesionales de la educación y equipos directivos, entre otros. Todos ellos participan y tienen responsabilidad en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los/as estudiantes. Cada comunidad educativa expresa una

unión de voluntades y de esfuerzos, para aprender en función del mejoramiento de las prácticas, del proceso de enseñanza y de los aprendizajes. Esto, por cuanto la participación y la colaboración solidaria constituyen piezas claves en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos/as con su educación.

Cultura de aprendizaje: ambiente propiciado por los/as docentes y los diversos miembros de la comunidad educativa configurado por motivaciones, valores compartidos, modos de aprender y normas consensuadas, que promueven que los/as estudiantes se comprometan con su aprendizaje y participen activamente en este, mostrándose motivados/as e interesados/as en comunicar sus puntos de vista, productos y resultados de aprendizaje.

Currículum vigente: conjunto de orientaciones, enfoques y metas del sistema educativo nacional en sus diversos niveles, que se expresan en diversos documentos, como las Bases Curriculares, progresiones de aprendizaje, programas, planes de estudio y estándares de aprendizaje.

Derechos del niño: convención aprobada el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas, que reconoce que las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño/a, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en las decisiones que les afectan.

Desarrollo profesional: alude a la trayectoria profesional de los/as docentes, más allá del aula. Considera la relación con su profesión y su comunidad educativa, la reflexión en torno a sus fortalezas y desafíos, y las acciones de mejoramiento y formación en servicio que han de realizar, con el fin de que sus estudiantes logren aprendizajes significativos y de calidad, y se desarrollen integralmente.

Diversidad: corresponde a las diferencias que existen entre los/as estudiantes a nivel de género, etnia, nacionalidad, cultura, religión, niveles de aprendizaje, necesidades de aprendizaje, entre otras características; que influyen en la manera en que cada cual enfrenta su proceso de aprendizaje. Requieren ser abordadas para asegurar un aprendizaje integral y exitoso.

Enfoque de género: perspectiva que, asumiendo la igualdad de derechos entre las personas, permite reconocer que niños, niñas y jóvenes tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellas oportunidades, recursos, recompensas, y bienes valorados socialmente; independientemente de sus diferencias biológicas (MINEDUC, Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018).

Equidad de género: distribución justa de los recursos y del poder en la sociedad; suele incorporar medidas diseñadas para compensar las inequidades, brechas y barreras que surgen por diferencias de género.

Estrategia de evaluación: resultado de un proceso diseñado por los/as docentes, sobre la base de un enfoque de evaluación para el aprendizaje, que organiza de manera coherente los instrumentos y actividades evaluativas, con el propósito de recoger evidencia válida, confiable y precisa sobre el avance en los aprendizajes de los/as estudiantes, con el fin de utilizarla para reflexionar y ajustar las prácticas pedagógicas.

Estrategias de enseñanza: múltiples y diversas acciones que organizan los/las docentes para generar aprendizajes y lograr un desarrollo integral de todos sus estudiantes. Se basan en métodos, técnicas y recursos de aprendizaje diversos que cada docente diseña, selecciona y organiza, considerando las características, necesidades e intereses de sus estudiantes.

Ética: el significado originario de "ética" (del griego êthos) corresponde a "carácter" o "modo de ser". Luego, también adquirió la connotación de "costumbre" o "hábito". El primer significado alude al comportamiento moral y a la formación del "carácter" o "modo de ser" de las personas. El segundo indica que el comportamiento moral depende de los hábitos o costumbres, que son producto del acuerdo social. Como los hábitos o costumbres son aprendidos también en el entorno educativo, se necesita de la educación moral para la convivencia social. Dicha educación comienza por el ejemplo o modelo de comportamiento de los/as docentes. Por ello, tienen el deber ético de ejercer adecuadamente su autoridad, es decir, guiar a sus estudiantes, siendo ejemplo de respeto a la dignidad humana, de trato respetuoso con todas las personas, en un clima que propicia el diálogo, el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de toda la comunidad.

Evaluación diagnóstica: tipo de evaluación formativa que permite identificar el lugar en el que se encuentra el/la estudiante al partir su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje. Se realiza comúnmente al comienzo de las unidades de aprendizaje. Esta información es imprescindible para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje previamente planificados, en función de responder mejor a las necesidades de cada estudiante y, por ende, se recomienda que no sea calificada (MINEDUC, 2017b).

Evaluación formativa: la evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los/as estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2017b).

Evaluación para el aprendizaje: es el proceso de recoger evidencias e información acerca de los aprendizajes logrados por los/as estudiantes, utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de los resultados es utilizado para retroalimentar, con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de las actividades en aula (MINEDUC, s.f.a).

Evaluación sumativa: la evaluación cumple un propósito sumativo cuando entrega información acerca de hasta qué punto los/as estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación (MINEDUC,2017b).

Evidencia: aquello que los y las estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para mostrar su aprendizaje (MINEDUC, 2017b).

Formación ciudadana: proceso de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la convivencia social y la construcción de una comunidad escolar y una sociedad basada en el respeto y la cooperación. Considera también la educación para la participación política democrática y la construcción del bien común, con sus requerimientos en términos de derechos, deberes y el desarrollo de virtudes propias del ideal democrático.

Gestión del aula: refiere a una amplia variedad de habilidades y técnicas que los/las docentes utilizan para mantener a sus estudiantes organizados/as, ordenados/as, enfocados/as, atentos/as, concentrados/as y académicamente productivos/as durante una clase. Estas estrategias buscan minimizar conductas que impiden el aprendizaje, tanto de estudiantes individuales, como de grupos de estudiantes, junto con promover el uso efectivo del tiempo lectivo.

Habilidades cognitivas: conjunto de habilidades que permiten conocer y comprender la realidad. Incluyen las capacidades de análisis, investigación y teorización, así como la capacidad crítica y la propositiva frente a problemas y situaciones nuevas (MINEDUC, 2018a).

Habilidades sociales: capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Involucra la capacidad de comunicarse con claridad, escuchar, cooperar con otros/as, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de manera constructiva, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario (MINEDUC, 2020b).

Inclusión: proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes mediante cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras o estrategias, de modo que cada estudiante tenga un espacio en el proceso educativo que responda a sus características, intereses, capacidades y necesidades.

Innovación pedagógica: cualquier cambio dinámico dirigido a añadir valor al proceso educacional y que produce resultados medibles, ya sea en términos de satisfacción o de rendimiento. No necesariamente implica contenidos nuevos, sino cambios que añaden mejoras a los aprendizajes habituales. La innovación pedagógica se puede entender como hacer de manera diferente las cosas, introduciendo nuevas prácticas o transformando prácticas existentes, para adaptarlas y responder mejor a las necesidades del contexto (MINEDUC, s.f.b).

Interacciones pedagógicas: acciones recíprocas entre el/la docente y sus estudiantes o entre estos/as, cuyo objetivo es lograr un determinado aprendizaje. En la interacción, el/la docente asume un rol mediador a través del cual promueve que sus estudiantes desarrollen aprendizajes, utilizando diversas estrategias como preguntas, contra preguntas, ejemplificaciones o explicaciones.

Interculturalidad en el aula: coexistencia y encuentro en el aula de distintas culturas a las que pertenecen los/as estudiantes. Al ser respetadas por todo el grupo, se modelan relaciones igualitarias, más allá de cualquier tipo de asimetría política, económica o social. "En el ámbito educativo se trata, no tan solo de superar la exclusión y el asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela (…) sino de potenciar lo mucho en común entre todos los niños y niñas (…), enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc., y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática" (Giménez Romero, 2003, citado en CPEIP, 2018).

Mentalidad de crecimiento: concepto desarrollado por la psicóloga Carol Dweck, que se basa en la creencia de que, aunque todas las personas sean diferentes en todos los aspectos –talento, aptitudes, intereses, temperamento–, pueden cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia. Hace a la persona sentirse motivada por los desafíos y ver los errores o fallas no como una muestra de su ignorancia o inhabilidad, sino como oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Sus estudios han puesto en evidencia que los niños/as y adultos/as que tienen dicha mentalidad, son más propensos

a enfrentar desafíos como oportunidades para mejorar, creyendo a la vez que sus habilidades no son innatas y se pueden desarrollar con esfuerzo a través del aprendizaje. Todo lo contrario, dice Dweck, sucede con niños/as y adultos/as que tienen una "mentalidad fija", quienes creen que tienen talentos específicos limitados e innatos que no se pueden alterar ni mejorar de ninguna forma.

Metacognición: conocimiento de los propios procesos cognitivos y su regulación. Supone una elección consciente y una reflexión acerca de los procesos y estrategias utilizados para planificar, monitorear y evaluar la comprensión y los resultados logrados.

Modelaje docente: estrategia instruccional que consiste en demostrar un nuevo concepto, de modo que los/as estudiantes aprendan mediante observación. El modelaje incluye explicaciones verbales, pensar en voz alta y hacer demostraciones, llamando la atención hacia las características clave del desempeño que se está observando (Teaching Works, 2020).

Monitoreo de aprendizajes: acciones que realiza el/la docente durante las experiencias educativas, que buscan levantar evidencia acerca del desempeño de sus estudiantes, mientras se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas oportunas.

Necesidades educativas especiales (NEE): barreras de aprendizaje que surgen producto del desajuste entre la enseñanza y algunas características específicas de los/as estudiantes, y que han de dar origen a adaptaciones, recursos pedagógicos, materiales y humanos que permitan facilitar el aprendizaje y el desarrollo de todos/as los/as estudiantes.

Niveles de logro o de desempeño: descripciones que se hacen a partir de criterios de logro pre-establecidos para ilustrar el lugar en que se sitúa el desempeño de un/a estudiante, en un continuo que va desde un desempeño incipiente a uno excelente.

Objetivo de aprendizaje: meta de aprendizaje que se espera lograr. Pueden ser directamente los Objetivos de Aprendizaje (OA) establecidos en las Bases Curriculares, que definen los desempeños que se espera sean logrados por la totalidad de estudiantes en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza, o pueden ser también objetivos que cada docente parafrasee, ajuste o redefina a partir de estos (MINEDUC,2017b).

Pensamiento creativo: capacidad de generar y aplicar nuevas ideas en contextos específicos, o de percibir situaciones existentes de una manera nueva, identificando explicaciones alternativas y estableciendo nuevos vínculos que generen un resultado positivo para la resolución de problemas.

Pensamiento crítico: capacidad de comparar y contrastar, clasificar, predecir, generar posibilidades, establecer relaciones de causa y efecto, tomar decisiones, aclarar suposiciones y determinar la fiabilidad de las fuentes de información (Swartz y colaboradores, 2008).

Pertinencia: cualidad que asume el proceso educativo al considerar lo que es correspondiente o adecuado de acuerdo con: a) las características, necesidades e intereses propios y diversos de todos/as los/as estudiantes en las diversas etapas de su desarrollo; b) sus conocimientos y experiencias; c) las características del contexto sociocultural del que participan ellos/as y sus familias, las características de la comunidad educativa y de la comunidad local y; d) el currículum vigente, con las orientaciones y énfasis de las diversas asignaturas y niveles escolares.

Práctica pedagógica: toda acción que manifiesta, intencionadamente o no, los conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del/la docente, con el propósito de potenciar el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes. Se constituye en la interacción directa con estos/as en los diversos ambientes de aprendizaje. La mejora de la práctica se funda en la transformación permanente a partir de la reflexión crítica sobre el actuar profesional.

Práctica reflexiva: se puede entender la reflexión como la atención hacia aquello que nos sucede o hacemos en el mundo. El conocimiento se alimenta de las sensaciones provocadas por la acción de los objetos exteriores, y de la actividad observadora de la mente. En el caso de los/las docentes, la reflexión se dirige al acto de enseñar. El ejercicio de la profesión docente involucra diversos elementos, como los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos; la práctica pedagógica en el aula (la interacción docente-estudiantes, aspectos éticos, etc.); y el diálogo con pares y otros miembros de la comunidad. La práctica reflexiva tiene como propósito hacer dialogar dichos elementos y saberes para la mejora continua de la práctica pedagógica y del desarrollo profesional. Mediante la práctica reflexiva, los/as docentes pueden conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento con los saberes de la experiencia, y la eficacia con la ética.

Problema auténtico: refiere a tareas que presentan situaciones que se pueden enfrentar en la vida cotidiana, cuya resolución requiere que los/as estudiantes utilicen los conocimientos, habilidades y destrezas involucrados en los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, los/as estudiantes deben construir una respuesta a una tarea que replica un desafío de la vida real.

Proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo: se caracteriza por reconocer, considerar y valorar la diversidad de todos y cada uno de los/as estudiantes (respecto de lo sociocultural, intercultural, lingüístico, identidad de género y orientación sexual, ritmos y formas de aprender, necesidades educativas, y tipos de familia). La inclusión supone identificar y superar las barreras para acceder, participar y avanzar en un proceso educativo equitativo y flexible, caracterizado por el aprendizaje, el desarrollo integral y el bienestar de todos/as los/as estudiantes. Exige de el/la docente trabajo colaborativo con la familia y la comunidad educativa en general, de manera de establecer mancomunidad de criterios y convergencia de voluntades en la toma de decisiones.

Progresión de los aprendizajes: corresponde al avance de los aprendizajes que los/as estudiantes logran en el proceso educativo. Se identifica en relación con lo que los/as alumnos/as deben saber y saber hacer de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos por el/la docente.

Recursos para el aprendizaje: todos aquellos elementos tangibles e intangibles que estudiantes y docentes utilizan con la intención de apoyar el proceso educativo y que han sido elaborados o seleccionados a partir de las características, necesidades e intereses de los/as estudiantes. Incluyen los recursos producidos por los/as mismos/as estudiantes.

Redes de apoyo: conjunto de organizaciones y personas que prestan servicios de apoyo dirigidos al logro de metas institucionales. Estas redes pueden estar dentro de la misma escuela o fuera de ella. Dentro de las redes de apoyo, se encuentran servicios de salud, corporaciones y fundaciones educativas, servicios de asistencia técnica, escuelas especiales, centros de recursos, de diagnóstico, deportivos, culturales, judiciales, carabineros, profesionales de la salud y educación (de la escuela y de la comunidad), familias, juntas de vecinos, municipalidad, DEPROV, SENAME, JUNAEB, PREVIENE, COSAM, entre otros.

Retroalimentación descriptiva: intervención pedagógica que busca disminuir la brecha entre el nivel de aprendizaje en el que se encuentra un/a estudiante y el nivel esperado, para lo cual el/la docente informa al educando respecto de tres aspectos: i) los objetivos u objetivos de aprendizaje que se espera alcanzar; ii) qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante; iii) qué pasos puede seguir para alcanzar el objetivo.

Sentido de pertenencia: psicológicamente, la pertenencia es un sentimiento afectivo o evaluativo interno que supone la percepción de ser valorado/a o importante para un referente externo, sentirse conectado/a con los demás y sentirse miembro de una comunidad (OECD, 2019a).

Trabajo colaborativo: trabajo coordinado que desarrollan las personas para solucionar un problema o abordar un objetivo común. Incluye a estudiantes y docentes y se organiza de acuerdo con el contexto y la naturaleza de la tarea. Considera el intercambio de prácticas, la observación y retroalimentación entre pares, e instancias de discusiones que tienen como foco el mejoramiento de las prácticas. Supone el desarrollo de habilidades y actitudes que permiten que el conocimiento se construya de forma conjunta, además de la construcción de confianzas y compromiso con la tarea, de parte de cada uno de los integrantes. Cuando se colabora de manera efectiva se crea una base de conocimiento colectivo compartido (Brook, Sawyer y Rimm-Kaufman, 2007).

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad (2013). Clima de convivencia escolar según los estudiantes de 2°medio. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_10_Clima_de_convivencia_escolar_segun_los_estudiantes_de_II_medio.pdf

Agencia de la Calidad (2015). Experiencia escolar de los alumnos en Educación Básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social del establecimiento. Santiago, Chile: Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Experiencia_escolar_y_relacion_con_indicadores_desarrollo_personal_social.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Evaluación de la implementación de la marcha blanca del 2017. Subsistema de Evaluación Progresiva. Santiago, Chile. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Evaluacion_de_la_implementacion_de_la_marcha_blanca_del_substistema_de_progresiva.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Informe técnico 2017. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4572

Agencia de la Calidad de la Educación. (2018a). Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula. Agencia de la Calidad de la Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2018b). Presentación Seminario Internacional: Lideres del cambio educativo. Para una educación del Siglo XXI. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Ppt_Carlos_H_FULLAN.pdf

Ainscow, M. y Booth, T. (2017). [e-Book] Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI. Disponible en: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/255797

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, XXXVIII (1), 17-44.

Aitken, G., Sinnema, C. & Meyer, F. (2013). Initial Teacher Education Outcomes: Standards for Graduating Teachers. Auckland, New Zealand: Faculty of Education, The University of Auckland.

Australian Council of TESOL Associations (ACTA) (2015). Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers. Disponible en: https://tesol.org.au/resources/

AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2015). Accreditation of initial teacher education programs in Australia, AITSL, Melbourne.

Avalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. Education Research International. https://doi.org/10.1155/2017/1357180

Aron, A. M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Ball, D. L., & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach and connecting professional learning to practice. American Educator, 35(2), 17–39. Disponible en: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/ball_forzani_17-39.pdf

Banco Mundial (2018). Teach: herramienta de observación de clases. Grupo Banco Mundial. Disponible en: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Manual/132204-WP-PUBLIC-Teach-Manual-Spanish.pdf

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. En E. A. Locke (Ed.), Handbook of principles of organization behavior. (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York: General Learning Press

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. Mckinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Beas, J., Santa Cruz, J. (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago, Chile: Ediciones P.U.C.

Bellei, C.; Contreras, M.; Valenzuela, J.P y Vanni, X. (2020). El Liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena? Santiago: LOM

Bigg, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Ed. Nacea.

Bjork, E. L., y Bjork, R. A. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. En M. A. Gernsbacher & J. R. Pomerantz (Eds.), Psychology and the real world: essays illustrating fundamental contributions to society (pp. 55–64). New York: Worth Publishers.

Black, P., y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Booth, J. L., Mcginn, K. M., Barbieri, C., Begolli, K. N., Chang, B., Miller-Cotto, D., Young, L. K., y Davenport, J. L. (2017). Evidence for cognitive science principles that impact learning in mathematics. En David C. Geary, Daniel B. Bearch, Robert Ochsendorf, Kathleen Mann Koepke, (Eds.), Acquisition of complex Arithmetic skills and higher-order mathematics concepts (pp. 297–325). Academic Press.

Brook, L., Sawyer, E., & Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach, Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13(3), 211-245.

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown GTL (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? Front. Educ. 4(64). Doi: 10.3389/feduc.2019.00064.

Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.

Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (comp.), Understanding and researching professional practice (pp. 59-70). Rotterdam: Sense.

CESE (Centre for Education Statistics and Evaluation). (2017). Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand. Centre for Education Statistics and Evaluation. Https:// www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/cognitive-load-theory-VR_AA3.pdf

Claro, S., Paunesku, D., y Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement PNAS August 2, 2016, 113 (31) 8664-8668; first published July 18, 2016; https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Claro, M., Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martín, E. Preiss, D.D. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. Computers & Education 121, 162-174.

Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S., & Singleton, D. (2020). Great teaching toolkit: evidence review. Cambridge Assessment International Education.

Coggshall, J. C. (May 2012). Toward the effective teaching of new college- and career-ready standards: making professional learning systemic. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Disponible en: https://learningforward.org/wp-content/uploads/2012/05/toward-effective-teaching.pdf

Cohen DK, Raudenbush SW, Ball DL. Resources, Instruction, and Research. Educational Evaluation and Policy Analysis. 2003;25(2):119-142. doi:10.3102/01623737025002119

Colegio de Docentes de Chile A.G. (2017). Código de Ética. Disponible en: https://www.colegiodedocentes.cl/wp-content/uploads/2017/11/C%C3%b3digo-de-%C3%89tica-2017b.pdf

Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. Calidad en la Educación, 38, 81-113. Https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002

Council of Chief State School Officers. (2013, April). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model. Core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: a resource for ongoing teacher development. Washington, DC: Author.

CPEIP (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf

CPEIP (2017). CPEIP Escucha a los docentes: para una lectura de las consultas participativas de voces docentes. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/07/Voces-Docentes.pdf

CPEIP (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde

el aula. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

CPEIP (2020). Documento Fundante. Instrumentos Referenciales para la Política Docente. Propuesta Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XII, No 1: pp. 83-96.

Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument, 2013 instructionally focused edition. Disponible en: http://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicerubrics/Docs/danielson-teacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf

Danielson, C. (2019). The framework for teaching clusters. Six Clusters to Support Teacher Growth and Student Learning. Disponible en: https://danielsongroup.org/downloads/framework-clusters

Darling-Hammond, L. y Mclaughlin, W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Linda México, DC.: Secretaría de Educación Pública.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., y Barron, B. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., y Gardner, M. With assistance from Danny Espinoza. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Disponible en: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler,M. E, Guha, R., y colaboradores (Junio, 2019). Preparing teachers for deeper learning (research brief). Disponible en: https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Deans for Impact (2016). Practice with Purpose: The Emerging Science of Teacher Expertise. Austin, TX: Deans for Impact.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 49(3), 182–185.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4–58.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82, 405–432.

Dweck, C (2006). Mindset: The new Psychology Success. How we can learn to fulffill our potential. España: Editorial Sirio.

Earl, L. (2003). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Eduglobal (2016). Tercer censo docente formación continua. Disponible en: https://eduglobal.cl/resultados- tercer-censo-docente-formacion-continua-2016/

Elige Educar (2020). Innovación educativa en el aula: transformando la enseñanza y el aprendizaje hacia el siglo XXI [Documento sin publicar]. Elige Educar: Santiago de Chile.

Forzani, F. (2013). High-leverage practices for competent beginning teaching. Disponible en: www.teachingworks.org

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. London: Pearson.

Galaz, J., Gómez, M. V. y Noguera, M. I. (1999). Desarrollo Profesional Docente en el Liceo: Un marco para una enseñanza efectiva. Mineduc.

González, N., Moll, L. C., y Amanti, K. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. Psychology in the Schools, 30(1), 79-90.

Grau, V. (2014). Colaboración en el aula: aprendizaje y socialización. Disponible en: http://www.eduglobal.cl/2014/02/15/colaboracion-en-el-aula-relacion-con-el- aprendizaje-y-socializacion/

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. Teachers College Record, 111(9), 2055-2100.

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y Saberes, 48, 127-139.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81– 112.

Hejji, M. (2019). A Study of the pre-service trainee teachers problems in designing lesson plans. Arab World English Journal (AWEJ.), 10 (1), 166 – 182.

Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. Cambridge Journal of Education, 43(3), 325-356.

Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. En A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice (p. 241–278). Springer International Publishing AG.

Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. & (2007). Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications. Teaching Standards and Teacher Evaluation. http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación Inicial docente: La experiencia Internacional. Calidad en la Educación, 38, 21-77.

Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2013). The Prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to and classroom outcomes student. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. Https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. En Alexander, P. Y Winne, P. (Ed.). Handbook of Educational Psychology (pp. 655-674). New York: Routledge.

Korthagen, Fred. (2014). Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth. Advances in Research on Teaching. 22. 73-89. 10.1108/S1479-368720140000022007.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. Teachers and Teaching, 23(4), 387-405.

LePage, P., Darling-Hammond, L., y Akar, H. (2005). Classroom management. En Darling-Hammond, L., Bransford, J., Lepage, L. (eds.) Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. (pp.327-257). Publisher: Jossey-Bass.

Lave, J., & Wenger, E. (1990). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ley N°20.370, que establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 de septiembre de 2009.

Ley N°20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 27 de agosto de 2011.

Ley N°20.845, Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 8 de junio de 2015.

Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 1 de abril de 2016.

Ley N°20.536. Sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 17 de septiembre de 2011.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers professional relationships, Teachers College Record, 91(4), 509–546.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705–717.

Loughran, J. (2013). Pedagogy: making sense of the complex relationship between teaching and learning, Curriculum Inquiry, 43(1), 118-141.

Loughran, J. (2010). What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice. London: Routledge.

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011) La evaluación docente en Chile. Santiago, Chile: MIDE- UC, P. Universidad Católica de Chile.

McDonald, M., Kazemi, E., y Kavanagh SS. (2013. Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education, 64(5), 378-386.

Mcleskey, J., & Brownell, M. (2015). High-leverage practices and teacher preparation in special education (Document No. PR-1). Disponible en: University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2015/10/Practice-Review-Mcleskey-Brownell.pdf

Meckes, L., Förster, C., Navarro, M., y Inostroza, E. (2018). Informe final. Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica. Proyecto Fonide: Fx11668. Disponible en: https://centroestudios.MINEDUC.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11668-Meckes_ap-converteddu.pdf

Mercer, N., y Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. Londres, Reino Unido: Routledge.

Milicic, N., y Aron, A.M. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

MINEDUC (2004). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2009). Decreto 170/2009 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2012a). Bases Curriculares Primero a Cuarto Medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2012b). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica y media. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2014). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf

MINEDUC, Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/490/MONO-412.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2015a). Decreto Exento N° 83/2015 Promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

MINEDUC (2015b). Bases Curriculares Séptimo a Segundo Medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2017a). CPEIP Escucha a los Docentes: Para una lectura de las Consultas Participativas de Voces Docentes. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

MINEDUC (2017b). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2018a). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2018b). Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2018c). Orientaciones de Ciudadanía Digital para la Formación Ciudadana. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.ciudadaniadigital.cl/

MINEDUC (2019a). Bases Curriculares Tercero a Cuarto Medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2019b). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.

MINEDUC (2019c). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago, Chile. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

MINEDUC. (2019d). Módulo de formación ciudadana Innovación pedagógica en educación básica. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2019e). Presentación Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018. Disponible en https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluación-Docente-2018.pdf

MINEDUC. (2020a). Actualización estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINEDUC. (2020b). Aprendizaje Socioemocional Fundamentación para el plan de trabajo. Santiago, Chile: División General de Educación, Ministerio de Educación. Disponible en: Https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf?Sequence=1&isallowed=y

MINEDUC. (2020c). Principales resultados de Chile en TALIS Video Study, V2. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Monitoreo y Estudios Comparados.

MINEDUC (s.f.a). Evaluación para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

MINEDUC (s.f.b). Innovación pedagógica y trabajo colaborativo entre docentes. Guía de innovación pedagógica: una propuesta para la identificación de oportunidades de innovación en nuestro establecimiento. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General. Disponible en: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-6-Final.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: Plan Nacional de Derechos Humanos: https://planderechoshumanos.gob.cl

Miranda, C. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 31(1), 63-78. Https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, 105 – 128.

Montecinos, C., Cortez Muñoz, M., Campos, F., y Godfrey, D. (2020). Multivoicedness as a tool for expanding school leaders' understandings and practices for school-based professional development. Professional Development in Education, 46(4), 677-690.

Muñiz, J. (2020). Culturally responsive teaching: a reflection guide. Boston: New America.

Murray, D. & Christison, M. (2011). What English language teachers need to know. Volume 1. Understanding learning. New York: Routledge.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). Changing expectations for the k–12 teacher workforce: policies, preservice education, professional development, and the workplace. Washington, DC: The National Academies Press. Disponible en: https://doi.org/10.17226/25603

National Research Council. 2000. How people learn: brain, mind, experience, and school: expanded edition. Washington, DC: The National Academies Press.

Noguera, P., L Darling-Hammond, & D. Friedlaender. 2014. Equity and deeper learning. Berkeley, CA: Partners for Each and Every Child, University of California at Berkeley.

Nuthall, G. (2007). The hidden lives of learners. Wellington, NZ: Nzcer Press.

OECD (2020). Resultados de TALIS 2018: Volumen II. Disponible en: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_Vol_II_es.pdf

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. Http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en

OECD (2017). Educación en Chile, evaluaciones de políticas nacionales de educación. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page2

OECD (2019a). PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives. PISA, OECD Publishing, Paris. Https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OECD (2019b). Future of education and skills 2030 concept note. Disponible en: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

OECD (2019c). PISA 2018 Assessment and analytical framework. Paris, France: OECD.

OECD (2019d). TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and school leaders as lifelong learners. TALIS OECD Publishing Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2020), Global Teaching insights: A Video Study of Teaching, OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (p. 111–139). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perkins, D.N. (1986) Knowledge as design. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, D.N. (1999). Outsmarting IQ: the emerging science of learnable intelligence. New York: Free Press.

Perkins, D. (2014) Prólogo. En K. Morrison, R. Ritchhart y M. Church (Eds) Hacer visible el pensamiento. Paidos.

Perrenoud, Ph. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.

Preiss, D.D., Calcagni, E., Espinoza, A.M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., y Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. Psykhe, 23(2), 1-12.

Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. Propuesta Educativa, 41(1), 20-45.

Red Global de Aprendizajes (2019). Cuaderno de trabajo 2019. Disponible en: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20cuaderno%202019%20-%20web.pdf

Reimers, F., y Chung, C.K. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países. Mejico: Fondo de Cultura Económica.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. American Educator, 36(1), p12-39.

Sun, Y., Correa, M., Zapata A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En Manzi, R. González, y Y. Sun (eds., La evaluación docente en Chile (pp. 91-135). Santiago, Chile: MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Shulman, L. (1999), "Foreword". En J. Gess-Newsome y N. Lederman (eds.), Examining Pedagogical Content Knowledge (pp. ix-xii) London: Kluwer Academic Publishers.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Sleeter C., Montecinos, C., y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), Teacher education for high poverty schools (pp. 171-191). Cham: Springer.

Stone, M., y Perkins, D. (1999). Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Swartz, R.J, Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en pensamiento. Ediciones SM. USA.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. Learning and Instruction, 4(4), 295–312.

Sweller, J. (2017). Cognitive load theory: Without an understanding of human cognitive architecture, instruction is blind. Presentación en ACE Conference / researched, Melbourne, Australia.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31(2) pp. 261–292.

Teaching Works (2020). High leverage practices. Disponible en: https://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices

Tesol International Association (2019). Standards for Initial TESOL Pre-K–12 Teacher Preparation Programs. Alexandria, VA. The Standard for Provisional Registration Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland Formal Enactment August 2021. Http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/Professional-Standards-2021/2021-Standard-for-Provisional-Registration.pdf

The Standard for Provisional Registration Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland Formal Enactment August 2021. Http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/Professional-Standards-2021/2021-Standard-for-Provisional-Registration.pdf

The Teaching Council (2017). Initial teacher education: criteria and guidelines for programme providers. Block A, Maynooth Business Campus, Maynooth, Co. Kildare, Ireland. Www.teachingcouncil.ie

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES

Tunstall, P., y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A tipology. Bristish Educational Journal, 22(4), 389-404.

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. Disponible en http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen_Educacion_para_la_Ciudadania_UNESCO.pdf

Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., Ortiz, A., & Schwarze, G. (2008). Oportunidades de preparación para enseñar matemáticas de futuros docentes de educación general básica en Chile. Calidad en la Educación, (29), 64-88.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Currículo Inquiry, 6(3), 205–228.

Verloop, N., Van Driel, J. H. Y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. International Journal of Educational Research, 35, 441-461.

Vigotsky, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo, 53(1), 1-14.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64- 70.

VI. EQUIPOS ELABORADORES

Equipo CPEIP

María Francisca Díaz Domínguez, María Francisca Johansen Sanguineti, María Victoria Gómez Vera, Sara Galilea Izquierdo.

Equipo externo

Carmen Montecinos Sanhueza (Coordinadora), Horacio Walker Larraín, Cristián Cox Donoso, Elisa de Padua Nájera, Paulina Peña Bizama, Magdalena Caroca Basso, Claudio Díaz Larenas, Diego Melero Pinto, Magdalena Müller Araya, Claudia Orrego Lepe, César Peña Sandoval, Víctor Ruiz Gonzales, Paulina Thomsen Queirolo.

Este equipo contó con el aporte de la consulta a expertos realizada el 2020, que incluyó docentes de aula, directivos y académicos

Alejandro Fuentes Miranda, Juan Rabuco Ramírez, Fernando García Gajardo, Magdalena Plant Reti, Andrea Ruffinelli Vargas, María del Pilar Merino Gómez, Lorena Andrea Contreras Cifuentes, Karina Villarroel Ambiado, José Miguel Barraza Soto, Gonzalo Andrés Sáez Núñez, Mauricio Arce Argomedo, María Verónica Caris Castro, Pedro Sandoval Rubilar, Luisa Adriana Morgado Casanova, Ignacio David Olivos Barahona, Ignacio Hernán Briones Urrutia, Nicole Alejandra Ávila Correa, Natalia Salas Guzmán, Marco Antonio Alarcón Silva, Fernanda Lacoste Rubí, Marcela del Campo Couratier, Vanessa Valdebenito Zambrano, Ana María Jiménez Saldaña, Cristián Rojas Barahona, Víctor Reyes, Ignacio Jara Valdivia, Magdalena Claro Tagle. También participaron en este consulta la Dirección de Educación Pública, la Agencia de Calidad de la Educación y el Centro de Medición Mide UC.

Como insumo para el trabajo, también se consideró la consulta nacional realizada en 2019 donde participaron

190 docentes de todas las regiones, 132 académicos/as de todas las regiones, 125 directores/as de todas las regiones. Las instituciones que participaron fueron: Comisión Nacional de Acreditación, Agencia de Calidad de la Educación, Centro de Medición MIDE UC, Comisión Asesora en Materia de Mejora de la Calidad de la Formación Inicial Docente, Consejo de Decanos de las Universidades Privadas Acreditadas, Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores, Colegio de Profesores, Universidad de Chile, Universidad de O´Higgins, Fundación Educacional Arauco, Educación 2020, APTUS, Líderes Educativos, Universidad de Los Andes, Enseña Chile, Universidad Diego Portales, Acción Educar, Elige Educar, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Central, REDFIDEE, CONACEP.

Equipo Editor

Maria Jesús Espinoza Aguirre, Magdalena Infante Krebs.

Finalmente, en distintos momentos de la elaboración, y con diversos fines, se recibió el aporte de:

Colaboradores CPEIP

Christian Libeer Brouckaert, Christian Bustos Cárdenas, Jobanni Alvarez Lillo, Maria Rebeca Miranda Molina, Dominga Ortiz Barraza, Robinson Lira Castro, Manuel Uribe Rivera, Cecilia Medina González, Carolina Huenchullán Arrué, Rita Galleguillos Zamora, Claudia Hargous Quiroz, Roxana Soto López, Daniel Martínez Fontaine, Juanita Medina Soto, Jacqueline Gómez Roa, Sylvia Muñoz Muñoz, Felipe Santelice Quiroga, Rodrigo Torres Cañete.

Otros colaboradores

Centro de Innovación Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación Mineduc, Centro de Estudios Mineduc, Dirección de Educación General Mineduc, Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Agradecer a todos quienes participaron por el esfuerzo y compromiso desplegado en este gran desafío.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (**CPEIP**)